

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL: EXPERIÊNCIA
ATUAL E UMA LIÇÃO DO PASSADO**

Patricia da Costa Menezes

Orientadora: Prof^a Dr^a. Ana Canen.

Rio de Janeiro, março.

2013

Patricia da Costa Menezes

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL: EXPERIÊNCIA
ATUAL E UMA LIÇÃO DO PASSADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Canen.

Rio de Janeiro, março.

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Menezes, Patricia da Costa.

Formação de professores e diversidade cultural: experiência atual e uma lição do passado/Patricia da Costa Menezes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. **xxf**.

Orientadora: Ana Canen

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1.Diversidade cultural 2. Formação de professores 3. Anísio Teixeira 4. Universidade do Distrito Federal

I Canen, Ana II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

Patricia da Costa Menezes

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL:
EXPERIÊNCIA ATUAL E UMA LIÇÃO DO PASSADO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de 2012.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ana Canen

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura: _____

Prof. Dra.

Instituição:

Assinatura: _____

Prof. Dra.

Instituição:

Assinatura: _____

A Carlos Alberto de Jesus Menezes (in memoriam), meu eterno amor.

AGRADECIMENTOS

À encantadora orientadora e amiga Ana Canen, meus sinceros agradecimentos por me acompanhar em mais um novo e árduo processo de escrita, e, apoiar, incentivar e não deixar desistir em meio as grandes surpresas e dificuldades da vida, tornando-se coparticipante deste meu estudo. Sorrindo, sempre muito atenciosa e carinhosa tentando me ajudar nas mais variadas situações: nas leituras, na delimitação do objeto e nos momentos de dificuldades e “bloqueios” na escrita. Ana Canen, lhe agradeço pela paciência, persistência e pela acolhida.

Aos amigos do grupo de pesquisa que muito contribuíram na produção desta pesquisa, em especial, a querida e grande amiga Ana Paula Santos, companheira de orientadora, pela grande troca, amizade e parceria durante toda a pesquisa.

Às professoras Libânia Nacif Xavier e Sônia de Castro Lopes, que estiveram na banca de qualificação e que contribuíram para a continuidade da pesquisa. Obrigada pelo carinho e atenção disponibilizada;

Às companheiras e companheiros, amigas e amigos que fizeram parte desta jornada e que choraram, se angustiaram e sorriram nas trocas e parcerias desta jornada: Andréa Cristina, Thaís Martins, Luanda Machado, Camila Borges, Carolina Morgado. Em especial Igor Miranda, por me motivar nos momentos de entaves não me deixando desistir, dedicando carinho, atenção, palavras de confiança e por acreditar nos meus sonhos;

À Solange, por ser sempre atenciosa e estar sempre com um sorriso no rosto, o que nos faz lembrar que, mesmo tendo prazos rigorosos, não podemos perder nossa essência: somos humanos;

Aos familiares que, de alguma forma, estão presentes nesta escrita, seja por meio de seu carinho, incentivo e apoio. Em especial aos meus padrinhos, meus referenciais, que direcionaram meu olhar para a pesquisa e produção acadêmica. Muitas vezes, mesmo sem entenderem, eles contribuíram para a realização deste trabalho;

À minha mãe, por me ensinar que não existem limites nos sonhos e que se deve persistir até que se possa realizá-los;

À minha querida irmã Juliana Menezes, minha grande amiga e companheira, sempre com palavras de confiança e força;

Ao maior incentivador de todos os meus planos, Carlos Menezes (in memoriam);

Ao **AUTOR** da vida, por apenas permitir que eu respirasse!

“Seja você a mudança que quer ver no mundo.” (Mahatma Ghandi)

RESUMO

Esta pesquisa nos convida a participar do diálogo entre formação docente, diversidade cultural e pesquisa à luz do Multiculturalismo em Educação. Tal olhar articula a discussão de formação de professores a partir da perspectiva que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas, no cotidiano educacional. A pesquisa propôs investigar em que medida os professores têm sido preparados para lidar com a diversidade cultural e a pesquisa, entendida como dimensão a ser trabalhada para o próprio exercício da docência. Abarcou duas dimensões: em uma primeira, focalizou uma experiência educacional do passado, a Universidade do Distrito Federal(UDF), verificando sensibilidades já presentes à diversidade cultural e à pesquisa; em uma segunda perspectiva, analisou uma experiência de formação docente em uma universidade pública brasileira, no presente, tomada como estudo de caso, discutindo potenciais multiculturais em seu currículo. O mergulho histórico permitiu a identificação de perspectivas para se repensarem os currículos de formação oferecidos nos dias de hoje e apontar para a formação que contemple o plural. A primeira dimensão contou com aportes da pesquisa histórico-documental e a segunda com os instrumentos etnográficos inerentes a estudos de caso. O estudo mostrou potenciais na formação de professores nos dois momentos, em termos da sensibilidade à diversidade cultural e apontou perspectivas de modo que essa diversidade possa, com mais ênfase, representar elemento chave e norteador das intenções curriculares presentes nessa formação.

Palavras chaves: multiculturalismo, diversidade cultural, formação docente, Anísio Teixeira, UDF.

ABSTRACT

The present study invites us to participate in the dialogue between teacher education, cultural diversity and research, in the light of multiculturalism in education. Such a perspective discusses teacher education focusing the plural, the marginalized and silenced identities, in everyday schooling. The study investigated to what extent teachers have been educated in a way as to positively deal with cultural diversity and research, understood as inherent to the teaching profession itself. Its approach was twofold: in a first one, it focused on a past educational experience, the Universidade do Distrito Federal(UDF), pinpointing possible sensibilities to cultural diversity and research; in the second dimension, it analysed an experience in teacher education in a Brazilian public University, in the present time, taken as a case study, by pinpointing multicultural curricular potentials. The historical dive identified possible perspectives to rethink curricula so that they should allow for a teacher education geared towards the plural identities. The first dimension was undertaken through a documental-historic methodology, whilst the second one used ethnographic data collection inherent to case studies. The research showed potentials in teacher education in both moments, relative to the sensibility to cultural diversity, besides pointing to perspectives so that such a diversity should more strongly become the cornerstone of curricular proposals in teacher education.

Key words: multiculturalism, cultural diversity, teacher education, Anísio Teixeira, UDF.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Construção do objeto.....	13
1.2 Questões e Objetivos de estudo.....	15
1.3 Justificativas/relevância	16
1.4 Referencial Teórico	20
1.5 Metodologia	29
2. UM MERGULHO NA HISTÓRIA: INDÍCIOS DE PREOCUPAÇÕES COM A PESQUISA E A DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA E O CURRÍCULO DA UDF	34
2.1 O pensamento de Anísio Teixeira e a UDF: pesquisa e diversidade cultural? ..	36
2.2 O currículo da Universidade: pesquisa e diversidade cultural?.....	48
3. UM MERGULHO HOJE: O CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	52
3.1 As intenções do curso de Pedagogia: currículo antigo (2004/2)	52
3.2. O currículo atual do curso de Pedagogia.....	66
3.3 As vozes do campo: diversidade e pesquisa.....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
5. REFERÊNCIAS	88
6. ANEXO: ROTEIRO DA ENTREVISTA	91

CAPÍTULO I: Introdução

1.1 - Construção do objeto

A escolha da temática deve-se primeiramente ao contexto do qual fiz parte - um espaço de formação de professores comprometido com a formação integral do pedagogo, capaz de refletir sobre as articulações entre teoria e prática. Minha experiência como aluna na graduação permitiu-me ser sujeito e objeto ao mesmo tempo neste espaço de formação, o que despertou preocupações com o lugar do aluno no curso de Pedagogia e, conseqüentemente, com suas formas de produção discursiva. Este percurso me levou, na produção monográfica de fim do curso, a analisar e comparar os discursos dos estudantes inseridos no processo de formação inicial, discutindo a construção de suas identidades culturais e verificando em que medida o perfil do pedagogo que a instituição pretendeu formar dialoga com o ideal de formação esperado pelos sujeitos inseridos neste contexto e se neste espaço há preocupação na formação de professores para a pluralidade ou diversidade cultural.

Como pedagoga recém-formada, já havia iniciado uma análise sobre esta temática em trabalho monográfico acadêmico, no qual dialoguei com os discursos institucionais e os discursos orais dos estudantes. Pude, então, perceber como os depoimentos são valiosos para dialogarmos com as concepções de currículo que chegam aos estudantes, suas relações com o conceito de educação e as formas como elas se desenvolvem em sua formação. Por isso, persisto neste tema acreditando que muito ainda posso acrescentar através do presente estudo, que pretende entender os desafios que os sujeitos enfrentam no seu processo de formação buscando perceber se há nessa trajetória acadêmica indícios que apontam para uma formação que contemple os potenciais multiculturais. Para tal, procurarei investigar em que medida pedagogos têm sido preparados para lidar com a diversidade cultural, entendida como dimensão a ser trabalhada para o próprio exercício da docência.

Penso também na possibilidade de articular a formação de hoje com a oferecida no passado com o intuito de verificar e comparar como se caracterizou historicamente esse processo, identificando indícios de uma formação preocupada e atenta para a diversidade cultural através de práticas multiculturalmente orientadas. Diante do exposto, procuro estabelecer relações com o contexto histórico do qual fiz parte percebendo os caminhos percorridos, seus desafios e mudanças. A partir da experiência

de pesquisa no Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (que integrava um projeto mais amplo denominado “*A Universidade do Distrito Federal: centro de cultura e produção do saber*”), foi possível conhecer e participar de estudos sobre a história da formação de professores na cidade do Rio de Janeiro que se propunham a dar prosseguimento e focalizar a breve experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-39), instalada na cidade do Rio de Janeiro por iniciativa do educador Anísio Teixeira. Este modelo universitário visava prioritariamente à formação de professores, tanto para o ensino primário quanto para o ensino secundário, em cursos superiores com duração de dois e três anos, respectivamente, e teve o propósito de formar docentes qualificados para atuar na educação do país (LOPES, 2009). Nesse sentido, procurava dar materialidade à proposta contida no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que preconizava a formação de todos os professores, de todos os níveis e graus de ensino, em cursos superiores.

Interessada nos estudos históricos do processo de formação docente preconizado na Universidade do Distrito Federal (UDF) sob a influência do Movimento da Escola Nova e acreditando na articulação dessa pesquisa com a proposta de investigar o papel da pesquisa e a sensibilidade à diversidade cultural na formação docente, resgato as experiências da pesquisa realizada no âmbito do PROEDES no intuito de aprofundar os estudos e identificar, nesse período histórico, indícios de uma formação docente respaldada e direcionada aos movimentos políticos, éticos e sociais da sociedade vigente, tornando-se indispensável perceber como se manifestava o papel da pesquisa e a sensibilidade à diversidade cultural na formação docente da proposta.

Desta forma, analiso por meio da pesquisa em que momento a breve experiência da UDF, sob influência do ideário da Escola Nova, nos aponta preocupações com a formação docente para lidar com a realidade plural brasileira a fim de verificar, nesse processo, a construção de identidades docentes preocupadas com o contexto da diversidade cultural brasileira.

O diálogo é proposto a partir de autores que dedicaram tempo de pesquisa nessa temática, como Lopes e Fávero (2009), que contribuíram com estudos e escritos sobre a Universidade do Distrito Federal - o que resultou na produção do livro “*A Universidade do Distrito Federal*” (1935-1939), um projeto além de seu tempo.

Neste sentido, proponho-me a investigar em que medida o modelo de formação proposto era articulado à diversidade cultural, ainda que de forma implícita, no contexto da formação docente. Em um segundo momento, resgato a pesquisa realizada no curso de Pedagogia de uma universidade pública e mergulho sobre a mesma tentando verificar ênfases e omissões com relação à dimensão da valorização da diversidade cultural, estabelecendo influências anisianas, mudanças e permanências, no decorrer da história.

1.2 - Questões e Objetivos do Estudo

A partir do exposto, a pesquisa visa responder às seguintes questões: a partir da documentação da UDF, em que medida havia sensibilidades no modelo anisiano de formação de professores, com a valorização da diversidade cultural nessa formação? Que concepções de diversidade cultural anunciavam-se em tais documentos? Como se apresentam, hoje, estas concepções em um curso de formação de professores, desenvolvido em uma instituição pública de ensino? Com relação à proposta anisiana, que continuidades, mudanças, influências, recuos ou avanços se verificam? Que implicações podem ser depreendidas da análise, em termos de recomendações com relação à valorização da diversidade cultural em cursos de formação de professores e das vantagens do mergulho histórico, para o constante aprimoramento desta formação?

Diante do exposto, o presente estudo tem como foco central perceber em que medida a formação de professores tem se preocupado com a diversidade cultural dentro desses modelos de formação e, em caso positivo, como tais dimensões têm sido percebidas. Neste sentido, torna-se fundamental perceber, através da breve experiência da Universidade Distrito Federal sob direção de Anísio Teixeira, como essa dimensão era tratada de modo a abordarmos contribuições para que a formação docente possa representar efetiva instância transformadora para a valorização da diversidade cultural, já que essa formação de professores se dá em contextos diversos e com alunos de culturas distintas.

Os questionamentos acima descritos são motivações para o estudo, que tem como objetivos:

- Discutir modelos de formação de professores sensíveis à valorização da diversidade cultural.

- Perceber de que forma a sensibilidade à diversidade cultural se deu historicamente na formação de professores na experiência da Universidade do Distrito Federal (1935-1939) influenciada pela direção de Anísio Teixeira.

- Identificar, em uma Instituição superior pública tomada como estudo de caso, como se manifesta em seu currículo a sensibilidade à diversidade cultural.

- Refletir comparativamente entre o passado e o presente sobre as contribuições dessas experiências para se pensar na formação de professores, hoje.

1.3 - Justificativa e Relevância do estudo

A formação de professores cômicos da necessidade de valorização da diversidade cultural e de seu papel na construção de identidades plurais, percebendo como as instituições estão preparando estes profissionais para atuarem em organizações multiculturais é, conforme argumentamos, questão central na contemporaneidade. Entretanto, ela não é uma novidade. Assim, a relevância de um mergulho histórico é por nós apresentada, uma vez que tal mergulho pode identificar possibilidades de se repensar nossos currículos de formação para além de proposições descoladas da história de nossa educação. Assim, trata-se de identificar não apenas o presente, em termos da medida em que cursos de Pedagogia têm se preocupado com a questão da sensibilidade para a diversidade cultural na formação de professores, mas também de buscar indícios de tais sensibilidades já no ideário da Escola Nova e da experiência da UDF, sob direção de Anísio Teixeira, percebendo possíveis influências que possam ter caracterizado historicamente o processo de formação docente e percebendo a cultura como fio condutor dessa formação. Estas preocupações se configuram a partir da compreensão de que o Multiculturalismo em Educação, como corpo teórico e político, tem proposto lentes pelas quais políticas e práticas pedagógicas podem representar justamente espaços transformadores na perspectiva de valorização da pluralidade cultural (CANEN & CANEN, 2005a).

A motivação para o estudo surge na medida em que a temática abordada traz à tona, em termos de formação de professores, o contexto do qual fiz parte, evidenciando as dificuldades encontradas em orientar e perceber práticas multiculturais neste processo de formação. Tais perspectivas me fazem refletir sobre a importância de se trabalhar com uma proposta educativa de formação que valorize e respeite os processos de

mudança na sociedade, contemplando um espaço para incorporar práticas que contemplem uma valorização da pluralidade cultural.

Desta forma, percebendo a contribuição da prática de pesquisa que nos proporciona um espaço de conhecimentos amplo e aberto para realimentar discussões e reflexões por meio do compartilhamento dos estudos e acreditando no potencial do multiculturalismo como fio condutor para proporcionar práticas pedagógicas comprometidas com a valorização cultural, justifico e defendo minha investigação, que está inserida na discussão do Grupo de Pesquisa Multiculturalismo em Educação. Este grupo, enquanto movimento teórico e político, busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber reconhecendo a importância da contribuição do Multiculturalismo para melhorias na qualidade da formação docente, pois, segundo Canen (2009, p.65), “(...) *trata-se de questionar em que medida o currículo tem oferecido oportunidades para os alunos e professores perceberem raízes históricas de preconceitos e discriminações, de modo a desafiá-los.*”

Proponho-me a investigar este estudo na linha de pesquisa Currículo e Linguagem porque percebo que os objetivos norteadores da pesquisa reúnem a contextualização e a compreensão de conceitos que são discutidos nesta linha de pesquisa, tais como a análise de discursos dos professores em processo de formação, os estudos culturais que investigam aspectos da cultura escolar e a articulação dos saberes ensinados e aprendidos nas diferentes áreas disciplinares, bem como as potencialidades e limites dos currículos multiculturalmente orientados. A importância desse estudo ancora-se no pensamento da contribuição de uma formação docente multiculturalmente orientada, resgatando um espaço com a perspectiva Multicultural crítica, de desafio a preconceitos, formação da cidadania e questionamentos que atingem e se instauram em determinados grupos da sociedade.

Segundo Canen (2009, p.68), “*Não podemos reduzir nosso currículo a um somatório de objetivos, conteúdos e estratégias, sem que esse somatório esteja articulado aos contextos culturais diversos e perspectivas críticas, éticas e valorizadoras das diferenças, no mundo contemporâneo.*” Assim, devemos perceber que estamos o tempo todo lidando com a pluralidade, com a diferença, com perspectivas de inclusão e com relações interpessoais marcadas por conflitos e diversidade.

Partindo de uma revisão bibliográfica sobre a temática, pude compreender que muitos são os trabalhos que enfatizam e atentam o olhar para a questão do processo de

formação do professor no nosso campo educacional. Trabalhar dentro desta temática significa tentar contribuir com apontamentos que possam direcionar novos olhares para esse processo de formação no intuito de qualificar o processo.

Entretanto, ainda que o olhar multicultural informe o referencial teórico do presente estudo, é importante salientar que não estamos atribuindo o conceito multicultural a perspectivas históricas que se apresentam bem anteriores ao referido conceito. Pelo contrário: a sensibilidade à diversidade cultural será analisada em termos dos potenciais que apresenta, particularmente nos documentos históricos que serão a fonte da análise do pensamento anisiano. Marcia Alves (2010), em sua pesquisa, aproxima-se desta preocupação na medida em que transita com a categoria “potenciais multiculturais” para designar sensibilidades implícitas (e não explícitas) com o campo do multiculturalismo ao articular tais potenciais multiculturais ao curso de formação de professores e perceber como esta questão se apresenta nesse processo. De fato, Alves (2010) aponta para a necessidade de investigar as Diretrizes do Curso de Pedagogia para perceber em que medida elas apresentam potenciais multiculturais para a formação de professores multiculturalmente comprometidos e capazes de reconhecer a pluralidade cultural para superar visões homogeneizadoras e excludentes presentes em contextos escolares. Desta forma, intensifica a contribuição do uso dos potenciais multiculturais no processo de formação docente a fim de dar suporte a práticas pedagógicas comprometidas com a valorização cultural.

Alves (2010) apresenta uma discussão sobre a necessidade de se preparar os professores para conferirem práticas pedagógicas multiculturalmente orientadas, e ao levantar essa problemática, sinaliza como relevante a investigação da formação de professores no curso de Pedagogia e a observação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Ao levantar a problemática do Multiculturalismo e formação de professores (ALVES, 2010), a referida autora percebe a necessidade de investigar trabalhos já realizados que se aproximem de sua temática. Dessa forma, realiza uma pesquisa no Portal do Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) associando os assuntos Multiculturalismo e formação de professores. Define o ano de 2006 como marco inicial de sua busca (pela homologação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o que representou um período de intensos debates nacionais e reorganização da estrutura curricular) e finaliza

sua busca com o ano 2009 (por representar o término do prazo estabelecido para a reestruturação dos cursos de Pedagogia segundo as diretrizes homologadas em 2006).

Avançando com relação à pesquisa de Alves (2010), no presente estudo investigamos no Portal do Capes trabalhos realizados no período de 2006 a 2011 e, ao lançar a palavra multiculturalismo em educação, encontramos um total de 218 trabalhos. Diante desse resultado, procedeu-se a leitura dos títulos e dos resumos dos referidos trabalhos, buscando quais deles apresentavam preocupações com a diversidade cultural (ou, como designado, em que medida se apresentavam potenciais multiculturais) para o processo de formação de professores. Dessa nova análise, foram encontrados 31 trabalhos, dentre os quais apenas cinco apontavam relação direta com a questão da formação de professores e com a preocupação de uma articulação entre a formação docente e a diversidade cultural.

É importante salientar que a perspectiva multicultural tem estado presente, implícita ou explicitamente, em diversos congressos educacionais brasileiros, embora não da mesma maneira conforme discutido por Canen e Etal (2012), que tiveram por objetivo verificar sensibilidades multiculturais existentes em congressos concretizados na área da Educação em período distinto, apontando ênfases, omissões e perspectivas com relação a seus impactos nas práticas de ensino e de formação docente.

Olhar a presença de potenciais multiculturais nos congressos nos leva a deduzir, que, de forma generalizada, estão articulando e considerando, no plano de suas discussões, preocupações com a diversidade cultural, tendo em vista a grande circulação de saberes e culturas que estão sendo produzidos nestes espaços discursivos. Perceber indícios de potenciais multiculturais nestas discussões denota que nestes espaços de socialização do conhecimento estão incidindo mudanças significativas, afeiçoando-se maior abertura e sensibilidade no que se refere à valorização da pluralidade cultural, que busca caminhos viabilizadores de transformações das práticas pedagógicas rumo à melhoria constante da qualidade de formação de professores, palco de grande diversidade cultural, constituídos de múltiplas identidades, cuja compreensão torna-se fundamental para práticas de ensino e de formação docente transformadoras.

Dessa forma, podemos induzir que ainda não foram desenvolvidos trabalhos suficientes que corroborem a presença dos potenciais multiculturais ao processo de formação docente, sendo necessário investir nessa temática a fim de viabilizar e defender a importante contribuição deste referencial às concepções da formação dos

professores no contexto da diversidade cultural, buscando caminhos viabilizadores de transformações. Tal levantamento corrobora, para além da motivação pessoal da pesquisadora e da importância do resgate histórico da temática, a originalidade do estudo, confirmando sua relevância e sua possível contribuição para a área.

1.4 - Referencial Teórico

Essa dissertação articula a discussão de formação de professores a partir da perspectiva multiculturalista que, como um corpo teórico e político do conhecimento, privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas, buscando formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional. O olhar busca, também, analisar ênfases e omissões no currículo (CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN & SANTOS, 2009). Defendo a ideia da importante contribuição deste referencial às concepções da formação dos professores no contexto da diversidade cultural, buscando caminhos viabilizadores de transformações, neste processo e de articulações com as práticas pedagógicas a fim de compreender a complexidade do currículo de formação de professores.

O multiculturalismo é uma tendência curricular que procura atentar para as especificidades sociais e culturais dos diversos grupos que frequentam o ambiente escolar (MOROSINI, 2006). Apesar de viabilizar uma matriz inclusiva, o multiculturalismo pode responder ora a demandas afirmativas de determinados grupos, ora a estratégias de segregação relativa por parte de grupos dominantes (PEREIRA, 1996). Acredito, pois, na integração da dimensão multicultural ao currículo de formação de professores, porque o Multiculturalismo, enquanto um corpo teórico busca abertura para a incorporação da pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir interpretar a realidade, e nos permite atravessar fronteiras culturais as quais circundam esse currículo, e contextualizar a compreensão das diferenças. O Multiculturalismo pós-colonial (HALL, 2006), que aborda o conceito de hibridização e enfatiza as identidades como híbridas (misturadas), apresenta potenciais para desafiar essencializações que tendem a confinar sujeitos exclusivamente a marcadores identitários únicos, na medida em que reconhece que tais sujeitos possuem diversos destes marcadores (de gênero, raça/etnia, cultura e outros), agregando valores e princípios de inúmeras identidades.

Em termos da formação de professores, Canen & Xavier (2005) compreendem que ela passa, necessariamente, pela sua articulação com perspectivas de valorização da diversidade cultural, indicando potenciais multiculturais presentes nas diretrizes curriculares nacionais nesta formação. Ao mesmo tempo, trata-se de conceber a formação docente como um espaço de grande circulação do saber, rico em culturas diferentes. Trata-se, nesta perspectiva, de considerar a Universidade, como bem descreve Moreira (2001, p.68), como um *“espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados.”*

Nesta perspectiva, Hall (2006) traz a ideia de identidade cultural na pós-modernidade descrevendo o processo de construção de identidades a partir das concepções históricas do nosso contexto político e social, a fim de apontar processos de mudança como fortes influências na constituição de nossas identidades, mostrando que essa composição dialoga com o momento histórico no qual estamos inseridos. Por isso, também compartilho do mesmo diálogo proposto por Anthony Giddens (1990) ao afirmar que *“as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter.”* (IBID. p.37-38).

Segundo Hall (2003), o Multiculturalismo pode ser entendido como estratégia e política, usadas para governar ou administrar problemas da diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais. Por isso, acredito ser o multiculturalismo uma fonte rica para analisar a temática do presente estudo, já que se trata de um conjunto de princípios e práticas voltados para a valorização da diversidade cultural e para os desafios e preconceitos e estereótipos a ela relacionados (CANEN, 2001; CANEN & SANTOS, 2009). Compreendo o espaço de formação do professor como um espaço de grande circulação de saberes onde existe a diversidade cultural, sendo que os sujeitos inseridos nesse meio estão em constante processo de construção/reconstrução de suas identidades. Nesse espaço incorporam-se as múltiplas produções do conhecimento, bem como estratégias pedagógicas que os auxiliam a realizar a reflexão sobre suas práticas.

Atento, ainda, para os saberes envolvidos no processo de formação do professor que estão diretamente relacionados com a sua identidade cultural, sua experiência de vida e com suas histórias de vida (NOVOA, 1992). Por isso, aproximo-me das discussões do autor para o entendimento das questões relativas à formação de

professores que trazem a visão do percurso dessa formação, que deve ser considerado para que o sujeito possa aprender com o saber da experiência. Esta nova “profissionalidade” de que fala o autor contribui para que nós, professores, possamos dominar os saberes que realizamos em nossas práticas, confrontando experiências junto ao contexto escolar em que estamos inseridos. Percebo também a possibilidade de interface de tais considerações ao referencial do multiculturalismo, acreditando ser esta uma rica fonte para análise do processo em tela, já que o mesmo se trata de um conjunto de princípios e práticas voltados para a valorização da diversidade cultural e para os desafios a preconceitos e estereótipos a ela relacionados (CANEN, 2001; CANEN & SANTOS, 2009).

No processo de formação de professores, a identidade é constantemente construída, visitada e reconstruída pelo sujeito, sendo definida historicamente e não biologicamente. De fato, concordando com Hall,

[...] O sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel", formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu coerente". Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.12 - 13)

A identidade é um conceito chave do multiculturalismo e, por isso, articulo conceitos de formação de professores, identidade cultural, identidade coletiva e identidade institucional porque, segundo Silva (1997), o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Em outras palavras, em torno das identidades em formação. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua “verdade”. Entendendo o currículo como uma prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder e um conjunto de práticas que produzem identidades sociais, acredito ser

relevante imbuir multiculturalmente as relações estabelecidas na concepção de currículo - percebido como algo não neutro, composto por um conjunto de princípios e valores que estão sendo pré-estabelecidos. Assim, não podemos deixar de ressaltar que há, nele, opções culturais selecionadas. Por isso, devemos perceber quais são esses saberes e habilidades que estão sendo valorizados neste currículo de formação, bem como se a diversidade cultural está sendo trabalhada em seu interior.

O multiculturalismo nos permite resgatar o espaço escolar através de suas perspectivas teóricas, viabilizando práticas pedagógicas que valorizam a pluralidade cultural identitária que, pouco a pouco, vem ocupando um espaço muito importante nas discussões educacionais justamente por entender as identidades como constituídas em espaços e discursos plurais. Tal perspectiva abre possibilidades para se pensar em práticas curriculares e de formação docente voltadas à construção de identidades discentes e docentes multiculturalmente comprometidas, culturalmente híbridas.

O multiculturalismo nos possibilita refletir, dentro desse contexto, sobre a forma a partir do qual o sujeito constrói sua identidade ao longo de seu processo de formação, levando em conta toda a “bagagem” cultural e social no seu percurso e mostrando que o sujeito, além de adquirir conhecimentos acadêmicos, também traz em seu portfólio vivências culturais que muitas vezes são negociadas no percurso de sua formação.

Segundo Canen & Santos (2009), a visão multicultural do currículo deveria trabalhar em prol da formação das identidades abertas à diversidade cultural, desafiadoras de preconceitos, em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais. O multiculturalismo em educação envolve a contextualização e a compreensão das diferenças, não podendo haver educação multicultural separada dos contextos de lutas de grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, os significados atribuídos pela sociedade. Enquanto corpo teórico, o multiculturalismo busca abertura para a incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir interpretar a realidade.

Enfim, mais do que discutir o currículo em termos de suas possibilidades para dar voz a oprimidos e trabalhar com uma proposta curricular multicultural, devemos compreender as possibilidades do currículo em promover a formação de indivíduos valorizadores da diversidade cultural, em torná-los aptos para se inserirem em um

mundo plural. Enfim, torná-los indivíduos capazes de atuar em organizações multiculturais, de permanente mudança.

Na mesma perspectiva, Candau (2011) acredita na educação articulada às práticas sociais relacionadas a diferentes dinâmicas presentes em nossa sociedade, ressaltando a articulação das políticas educativas, assim como as práticas pedagógicas, com o reconhecimento da diversidade cultural - tanto no enfoque da cultura escolar como na cultura global e naquelas pertencentes aos atores envolvidos neste processo.

O pensamento de formar o professor primário¹ preferencialmente em cursos superiores, como indicam os artigos 62 e 63 da LDB 9394/96 não é uma ideia nova no contexto da educação brasileira. Esse ideal de formação já havia sido veiculado há mais de setenta anos a partir das propostas inovadoras do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (março/1932), que se instaurava no território nacional e preconizava a formação dos professores de todos os níveis de ensino em cursos superiores (AZEVEDO, 1932 apud XAVIER, 2002). Segundo Lopes (2008), esse episódio foi uma tentativa de renovação das políticas de formação docente na capital do país, percebendo-se então a necessidade de mudanças no processo de formação diante de novas demandas e exigências educacionais. Deste modo, não poderiam ser ignoradas as influências desse movimento no plano educacional. De fato, se atentarmos para a história educacional, mais especificamente para o contexto histórico da UDF de Anísio Teixeira, podemos observar que, para este contexto histórico, em termos de possibilidades de inovação para a década compreendida, já neste ponto se percebem indícios de uma preocupação com a cultural educacional e as formas de se pensar e viabilizar a importante contribuição que a socialização de saberes – assim como a articulação dos diversos conhecimentos - poderia fornecer para uma formação mais voltada à pluralidade, a fim de se apropriar e constituir uma identidade cultural.

“Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(S). Estes Universos estão

¹ Professor primário o uso da terminologia refere-se ao que hoje, segundo LDB9394/96 chamamos de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” (CANDAUI, 2008, p. 13).

É possível dizer que o movimento escolanovista e suas influências para o processo de formação de professores (trazidas para o Brasil por Anísio Teixeira através de sua experiência como diretor da Universidade de Distrito Federal do Rio de Janeiro - UDF [1935-1939]) significaram uma nova experiência educacional, acompanhando processo histórico que se instaurava na sociedade a fim de propagar a cultura do país.

Este ideário chega à capital através dos discursos de Anísio Teixeira, grande representante desta nova concepção de formação, que propunha aperfeiçoar a qualidade do magistério mostrando que esse novo ideal de formação tinha como objetivo promover e estimular a cultura no país para melhor formar profissionais, tornando-os capazes de fundamentar a sua prática com as aprendizagens de sala de aula.

Buscar aproximação da formação docente atual a partir da discussão das influências pedagógicas que circulavam nesse território nesse período histórico (1935-1939) pode nos permitir identificar de que forma a preocupação cultural se apresentava nessa formação, conforme proposta pela experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF) durante a direção de Anísio Teixeira.

Segundo Lopes (2008, p.152), *“para além da formação docente, a UDF pretendia ser o espaço onde se aglutinariam os mestres que, formando discípulos e socializando o seu saber, seriam capazes de construir uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras.”*

Mais uma vez, reforçamos que é possível perceber que a preocupação com a temática da formação de professor não é um destaque exclusivo da nossa época - muito pelo contrário: as discussões de hoje só acentuam a necessidade de retrocedermos historicamente e vislumbrarmos as influências e possibilidades embutidas dentro daquele contexto.

De fato, vemos que os discursos propostos pela renovação da formação de professores a partir do ideário escolanovista de 1932 acreditavam, por exemplo, em uma formação docente que não se limitasse a transmitir um saber pronto e acabado, mas que propunha produzir saberes atualizados em função das atividades de pesquisa e do contato entre culturas. Evidencia-se, assim, que já naquele período (1935-1939) havia a

preocupação em formar professores-pesquisadores, pessoas capazes de refletir sobre sua própria prática no confronto entre culturas diversas.

Moreira & Macedo (2001), falando sobre os tempos atuais, afirmam que essa formação deveria estar voltada para práticas reflexivas, comprometidas com a investigação para o aperfeiçoamento profissional, reforçando a ideia e a necessidade de revisitar o que se considera inquestionável no currículo de formação docente e de problematizar o que se acredita serem verdades absolutas na perspectiva de estimular novas visões de verdades, de ciência e de teoria, bem como possibilidades no progresso do conhecimento e das ciências. Nesse sentido, investir em processo de formação com valorização de práticas reflexivas significaria conhecer os múltiplos saberes, poderes e valores que estão sendo contemplados e contextualizados neste currículo, no intuito de estimular e construir uma educação direcionada para a pluralidade cultural e social na qual estamos inseridos.

Podemos perceber, analisando o campo de formação de professores nos dias de hoje, que a mesma preocupação que já existia nas décadas passadas ainda se instaura em nosso cotidiano, sendo uma temática bastante atual. Ou seja, a preocupação com o como, o para quê e as práticas envolvidas que devem estar contempladas no processo de formação de professor continuam sendo um desafio nos processos de formação docente, que, assim como nos tempos passados, também se expressam nas dimensões política, cultural e social.

Dentro desse processo de formação de professores da atualidade, os discursos têm sido voltados à questão do professor reflexivo (CANEN, 2001), que requer que o sujeito inserido neste contexto seja capaz de refletir sobre a sua prática e sua formação, exercendo a função de professor investigador em contextos de diversidade cultural. Neste momento, dialogo com a contribuição de Nóvoa (1996), que pensa a formação do professor no campo da epistemologia da prática. Para o referido autor, é necessário que o sujeito envolvido neste processo de formação perceba a importância de refletir sobre a própria prática, pois, como bem já descrevia Paulo Freire (1996, p.43), “*é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*”.

Compartilho com a ideia de que o processo de formação de professores deva acompanhar e se adaptar a novas tendências pedagógicas, na perspectiva de que essa formação dê conta da demanda por uma educação mais sintonizada com as

transformações que vêm ocorrendo no contexto em que estamos inseridos, percebendo a multiplicidade de culturas e de saberes aqui envolvidos.

A abordagem da formação docente no Brasil se estende pelo campo dos saberes necessários (preparo didático, metodológico, do ensino), bem como o campo das práticas e linguagens que são contemplados nesse processo de formação. Acredito que esses três pontos são os alicerces fundamentais que norteiam a preocupação na elaboração de um currículo que contemple, em suas propostas de formação, cada campo, destacando a importância dos mesmos nesse processo. De fato, segundo Lopes (2006), no campo dos saberes, as primeiras escolas normais instauradas pelo território nacional tinham a preocupação de articular a questão pedagógica com a transformação que se processava na sociedade brasileira seguindo a lei das Escolas de Primeiras Letras. Nos primeiros ensaios de formação realizados pelas escolas, era preconizada uma formação específica, com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, sendo que os professores deveriam ter o domínio dos conteúdos a serem ensinados para as crianças desconsiderando o preparo didático-pedagógico. Com isso, aos poucos, foi-se percebendo e detectando a necessidade de um ensino moderno, com procedimentos pedagógicos adequados às necessidades das vidas dos sujeitos inseridos neste contexto. Percebeu-se a necessidade de uma organização curricular nessa formação e uma preparação pedagógico-didática a ela correspondente.

Ainda de acordo com Lopes (2006), com a organização dos Institutos de Educação por Anísio Teixeira houve uma nova reformulação na proposta de formação de professores, trazendo também o discurso sobre qual seria o espaço apto a preparar os profissionais docentes - discurso este que ainda se instaura no nosso século XXI, de forma cada vez mais intensa, com o compromisso de formar profissionais críticos e atentos para diversidades culturais.

Lopes (2008) aponta a intenção da criação da UDF, que foi cunhada com as seguintes finalidades: a) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; b) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; c) propagar as aquisições da ciência e das artes pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; d) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; e) prover a formação do magistério em todos os seus graus. (Prefeitura do Distrito Federal, decreto nº 5.513 de quatro de abril de 1935). Desta forma, analisando a intenção da criação da UDF,

pode-se perceber as grandes possibilidades de encontrar, nessa proposta de Universidade, indícios que apontem para construção e elaboração de uma formação docente preocupada com diversidade cultural.

As pesquisas sobre formação docente apontam para a necessidade de revisão da compreensão da prática pedagógica, pois o que antes era contemplado no processo de formação, em termos de domínios de um conjunto de competências e técnicas, hoje já não é mais considerado central na proposta de formação. Atualmente, os olhares estão voltados para a identidade desse profissional, percebendo o sujeito inserido neste contexto como ativo no processo e constituído de identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN & CANEN, 2005).

A grande questão que permeia o campo da formação de professores, nos dias de hoje, parece estar mais voltada para a qualidade dessa formação. Por isso, cada vez mais são valorizadas práticas pedagógicas que articulam teoria e prática na tentativa de construir um profissional capaz de produzir o conhecimento e não de meramente reproduzi-lo. Cada vez mais é contemplado um campo de formação que seja capaz de potencializar esse professor para as novas exigências educacionais, atento às mudanças, às novas tecnologias e transformações da sociedade, para articular essa formação com o contexto no qual está inserido. Por este motivo, como escreve Nóvoa (1997), devemos pensar em uma formação que contemple a troca de experiências e a partilha de saberes, pois, desta forma, será possível que o sujeito inserido neste contexto se forme e se reforme. Nesta perspectiva, estaremos estimulando o processo de formação de sujeitos críticos multiculturalmente comprometidos com as suas atuações no mercado de trabalho e atentos aos grandes avanços da sociedade, percebendo a pluralidade de saberes que circulam e se renovam em nossos contextos educacionais.

Concordo também com Fernandes (1998), que argumenta que uma profissão define-se com a existência de mercado de trabalho e de relações contratuais em troca de um serviço especializado, cujo valor seja reconhecido socialmente. Refletir essa profissionalização e o sentido dessa formação significa perceber o processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo de trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicas. Retomo, então, a questão relativa às possíveis formas pelas quais o processo de formação docente é contemplado, vislumbrando em que medida os potenciais multiculturais de sensibilidade à diversidade cultural poderiam imbuir tal processo e até que ponto tais sensibilidades já estariam

presentes historicamente no pensamento anisiano por ocasião da criação da UDF, argumentando que tais potenciais constituem-se em terreno propício para se desenvolverem práticas pedagógicas em que a cultura passe a ser considerada como ponto central das sociedades contemporâneas.

1.6 – Metodologia

Em consonância com o exposto, investigo caminhos e articulações no currículo de formação do curso de Pedagogia buscando identificar, no mesmo, indícios que apontem para uma formação de sujeitos plurais aptos a atuarem em organizações multiculturais. Ao mesmo tempo, um mergulho histórico será realizado, o que significa que uma dupla perspectiva metodológica imbui o presente estudo. De um lado, farei uso de uma metodologia que possibilite um estudo, que ajude a compreender a situação investigada e as novas relações aí desenvolvidas. Trata-se de um estudo de caso, modalidade que se tornou uma das principais formas de pesquisa qualitativa em Ciências Sociais, segundo Goldenberg (1999). A metodologia objetiva a exploração inicial de uma temática, ou seja, destina-se a reunir o maior número possível de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas, com o objetivo de levantar hipóteses e informações, de modo a apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, permitindo uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. Desta forma, na metodologia de estudo de caso desta pesquisa, parto das percepções de gestores e estudantes dos últimos períodos de um curso de formação de professores em uma instituição pública, bem como de documentos relativos a ementas do currículo da referida instituição, de modo a perceber sensibilidades, ênfases e ausências relativas à diversidade cultural. Analisarei também o discurso de gestores ligados ao currículo desta instituição tentando perceber sensibilidades à diversidade cultural. Analisar o processo de formação de professores a partir dos discursos dos sujeitos inseridos neste

contexto não é algo que “surgiu” do nada. Compartilho com Prado (2007) a ideia de que a escrita demonstra ser um importante e eficaz artifício, que nos faz refletir sobre as nossas práticas. É um convite a nos conhecermos, buscando o entendimento dos saberes e conhecimentos que produzimos – além do quanto isso influenciará nossa prática docente. Acreditando no potencial desse instrumento para investigar o processo de constituição de identidade, bem como o processo de formação desses sujeitos, observarei os discursos dos mesmos inseridos nesse contexto na expectativa de buscar, nas falas e nos documentos escritos, as expectativas no processo de formação.

Por outro lado, o mergulho histórico no processo de formação de professores demanda outro olhar metodológico. De fato, como meio de analisar os documentos primários e a produção existente sobre a história da Universidade Distrito Federal (UDF) sob a direção de Anísio Teixeira, o estudo realizou uma pesquisa histórica-documental, compreendendo a importância dessa metodologia em termos das duas principais dimensões contidas em seu bojo, a saber: resgate do passado (memória) e possibilidades de mudanças para projeções do presente, visto que a pesquisa histórica sobre fontes oficiais pode apresentar importantes subsídios que nos auxiliam a avançar naqueles aspectos porventura silenciados.

Desta forma, busco resgatar a memória das influências do Movimento Escola Nova no projeto educacional da UDF pensando em anúncios de potenciais multiculturais com a intenção de identificar indícios, neste período histórico, a partir da análise de documentos primários e produções existentes, verificando o que eles nos falam, bem como em que medida apontam potenciais multiculturais e como se mostram suas preocupações com a cultura.

Nesta perspectiva, conforme argumentado por Canen & Xavier (2001, p. 49):

“Não se trata de se afirmar a existência do pensamento multicultural nas iniciativas analisadas, mesmo porque o multiculturalismo, como corpo teórico e perspectivas política, é bem mais recente, começando a ser discutido com maior força, no Brasil, a partir dos anos 90.”

Portanto, não há intenção de se afirmar que, na época em tela (período 1935-1939), já existia o pensamento multicultural em educação. O intuito é perceber *indícios* desses potenciais neste período, explorando possibilidades, a partir da história da educação, na compreensão das tensões e dos conflitos entre projetos educacionais,

promovendo o reconhecimento da pluralidade cultural e os desafios a preconceitos no âmbito nacional. Pesquisar indícios de sensibilidade cultural neste momento histórico significa reviver as discussões educacionais sobre aspectos das manifestações culturais e pensar de que forma esses “achados” nos possibilitam construir e aprimorar, a partir dos “feitos” do passado, novas experiências de projetos educacionais revisitadas e contempladas nos projetos educacionais do presente.

Conforme salientado por Canen & Xavier (2001), apesar de o multiculturalismo ter ganhado força e visibilidade no nosso território como corpo teórico e político nos anos 90, podemos também pensar em formas pelas quais ele possa ser utilizado como ferramenta analítica para a discussão dos impactos das novas visões relacionadas à cultura, à diversidade e à identidade nos projetos educacionais tanto do passado histórico como dos dias atuais. Em estudos realizados por Canen & Xavier (2001), já podemos notar as discussões a respeito da construção de identidades culturais plurais no país. As referidas autoras demonstraram que as propostas curriculares do período utilizavam-se de projetos educacionais que tendiam à construção de uma identidade nacional para o país, que silenciava identidades plurais em prol dos padrões culturais de grupos dominantes.

Segundo Canen & Xavier (2011, p.56):

“Resgatar, a partir de fontes históricas, a presença de tais desafios nas pesquisas realizadas à época, pode representar importante contribuição para se entender o pensamento educacional brasileiro da época, com suas historicidades e suas marcas políticas. Pode, ainda, fornecer subsídios para analisar políticas curriculares atuais e tensões entre a valorização da diversidade cultural e a preservação de tendências históricas de unificação, centralização e homogeneização cultural, objetivos que, conforme a história nos mostra, são dificilmente conciliáveis.”

Desta forma, investigar documentos e biografias em contextos históricos permite analisar períodos férteis de ideias. Conforme salientado por Vieira, Peixoto e Khoury (1998), fazer história como conhecimento nos direciona a recuperar a ação de diferentes grupos, procurando entender o rumo que o processo tomou, indagando causas que resultaram em certos rumos e o motivo pelo qual outros rumos não tenham sido

tomados. Segundo os mesmos autores, a pesquisa histórica discute a construção da história enquanto objeto de pesquisa, define tema, documento e, principalmente, a construção de teorias aplicadas ao campo historiográfico, destacando o foco central dos estudos de modo a não perder de vista a historicidade dos documentos e de modo, também, a permitir a formulação de perguntas que melhor o interpretam, permitindo um diálogo entre historiador e o documento, conforme suas palavras:

“... [Trata-se de] pensar a produção do conhecimento histórico não como aquele que tem implicações apenas como saber erudito, com a escolha de método, com o desenvolvimento de técnicas, mas como aquele que é capaz de apreender e incorporar essa experiência vivida,...” (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 1998, p. 17).

O que as fontes falam? A preocupação da pesquisa histórica não está em estabelecer e normatizar métodos e mecanismos de fazer pesquisa, mas sim resgatar, nas fontes, questões que se aproximem da problemática que se pretende investigar. De fato, cada pesquisa tem sua problemática e não devemos nos prender a esquemas e métodos rígidos, sob pena de tal procedimento deixar de abarcar, na pesquisa histórica, as possibilidades que um tema pode oferecer. Compartilho com Vieira, Peixoto e Khoury (1998, p.50) a ideia de que *“ao apresentar o caminho percorrido, trazendo à luz as evidências, o porquê de sua escolha, como foram tratadas, o pesquisador está trazendo, ao mesmo tempo, o lugar de onde fala e as implicações metodológicas de seus procedimentos.”*

Na pesquisa histórica, as técnicas que me conduzirão à construção do objeto condicionam o caminho que minha problematização direciona, entrelaçando e constituindo os elementos para conduzir o processo e os caminhos da pesquisa:

“Nunca é demais repetir que a técnica surgiu no bojo do trabalho, como o resultado de uma reflexão que tinha como referente o material empírico. Ela surgiu de uma problematização e, ao mesmo tempo, dá elementos para encaminhá-la dentro daquela ideia de que a problematização é contínua no processo de pesquisa.” (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 1998, p.64).

Pesquisar o curso de formação de Pedagogia oferecido nos dias de hoje e o curso de formação docente que vigorava no período de 1935-1939 pela UDF significa olhar para essas experiências e verificar em que medida há aproximações e articulações desses processos educacionais, bem como reconhecer de que forma as representações se configuram no presente. Dessa forma, o olhar sobre a preocupação em encontrar indícios de valorização cultural inserido no processo de formação docente alcança relevância no contexto da grande circulação de culturas, raças e etnias e da visão de uma educação cada vez mais democrática e valorizadora da pluralidade.

Capítulo II: Um mergulho na História: indícios de preocupações com a pesquisa e a diversidade cultural na Formação de Professores – o pensamento de Anísio Teixeira e o currículo da UDF

A experiência de pesquisa no espaço do PROEDES resultou na pesquisa *“História da formação docente na cidade do Rio de Janeiro: a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal”*, articulada ao Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/UFRJ), buscou recuperar a experiência pioneira de formar os professores das séries iniciais do ensino fundamental (antigos professores primários) em um espaço universitário: a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935 na cidade do Rio de Janeiro e extinta quatro anos depois. Esse movimento de voltar ao passado surgiu em função de uma questão presente, após o estudo da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) no que se refere à formação dos professores para as séries iniciais e para a educação infantil. A referida lei prescreve que essa formação se realize, preferencialmente, em cursos superiores, ainda que não necessariamente no âmbito da universidade. Demonstra-se, neste estudo, que a formação dos professores primários se realizava na Escola de Educação da UDF, localizada no prédio do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, onde havia condições para a prática docente devido à existência de classes da escola primária. Após a extinção da UDF, a formação dos professores primários voltou a ser feita em nível secundário, na modalidade normal. O estudo consistiu em análise documental e consulta a relatos orais que se encontravam no arquivo UDF do PROEDES.

O contato com o acervo documental da UDF colocou-me no diálogo de refletir e pensar criticamente a respeito dessa formação de professores do passado e articulá-la com a formação a qual fui contemplada, dando visibilidade desse projeto educacional e direcionando olhar para a memória, resgatando nos arquivos da UDF fontes que me permitiram reinterpretar o passado no intuito de comparar e perceber influência dessa experiência educacional na formação de professores a qual cursei. Neste sentido utilizo

a história dessa Instituição para se valer da memória, atribuindo uma narrativa em cima dessa memória.

A pesquisa sobre a formação do professor primário na Universidade do Distrito Federal (1935-1939), que integrava um projeto mais amplo denominado “*A Universidade do Distrito Federal: centro de cultura e produção do saber*”, proporcionou a aproximação com minha pesquisa na medida em que permite ir ao encontro do passado e perceber as influências dessa experiência na minha trajetória de formação superior, assim tornando possível estabelecer conexões com o contexto histórico da minha formação docente. Com o objetivo inicial de refletir o confronto e a aproximação entre essas categorias a partir de uma discussão teórico-metodológica sobre memória e história, a utilização de acervos como subsídio para elaboração de trabalhos científicos e desenvolvimento de novos projetos de pesquisa, me permitiu discutir as possibilidades de interpretação e construção da História a partir de diferentes tipos de fontes e campos de observações.

O estudo realizado sobre a história da formação de professores na cidade do Rio de Janeiro que focalizou compreender a breve experiência da UDF abriu caminho para compreender e contextualizar o processo de formação docente, preconizando neste sentido cingir de que forma essa formação se aproxima ou peregrina em direção à formação de professores a qual fui contemplada, já que o modelo universitário da UDF visava prioritariamente a formação de professores tanto para o ensino primário quanto para o secundário em cursos superiores e tinha como pressuposto de formação “*promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira, encorajar a pesquisa científica, literária e artística, propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular, formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; prover a formação do magistério, em todos os seus graus.*” (Prefeitura do Distrito Federal, decreto nº 5.513 de 4 de abril de 1935). Sendo assim, penso na importante contribuição deste modelo de formação a fim de perceber mudanças, avanços no intuito de articular os processos de formações e seus os desafios.

O contato com o acervo UDF se caracteriza em uma tentativa de analisar o processo de formação do professor primário *preferencialmente* em cursos superiores,

como indicam os artigos 62 e 63 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) - ressaltando que esta não é uma ideia nova no contexto da Educação Brasileira -, bem como a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas Universidades para solucionar a complicada questão curricular da formação docente.

Compartilho com Lopes (2006), que nos aponta a história da Educação Brasileira como um caminho para se pensar historicamente a formação de professores e nos possibilita cogitar sobre modelos tradicionais, propostas renovadoras e até mesmo projetos silenciados. Esse exercício de conhecimento nos permite trabalhar a reflexão no intuito de criar alternativas possíveis para a formação de professores nos tempos atuais.

Estabelecendo comparação entre o modelo formativo da UDF e o modelo proposto pela UFRJ nos dias atuais, permiti investigar, através das matrizes curriculares e ementas, a relação existente entre os cursos - bem como mudanças, olhares, tensões e desafios desta formação para perceber se existe a diversidade nessa trajetória, assim como ela se apresenta frente às suas propostas curriculares.

2.1- O pensamento de Anísio Teixeira e a UDF: pesquisa e diversidade cultural?

Em meio às justificativas da criação da UDF, instituída pelo Decreto nº5.513/1935, surge em seus pressupostos a preocupação com sua dimensão cultural, que em seu Decreto explicitava a necessidade de sua instalação trazendo os seguintes aspectos da sua função cultural:

“A cidade do Rio de Janeiro constitui um centro de cultura nacional de ampla irradiação sobre todo país; O desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística é essencial para o aperfeiçoamento e o progresso da comunidade local e nacional; À cidade do Rio de Janeiro compete o dever de promover a cultura brasileira do modo mais amplo e profundo que for possível;”
(Decreto. nº 5.513, de 4 de abril de 1935)

Início aqui uma reflexão a respeito da formação docente da UDF e em que medida esse projeto educacional traz indícios e preocupações com a diversidade cultural instaurada nos pressupostos de formação, uma vez que foram apresentadas em sua

intenção de formação palavras como “Centro de Cultura” e “promoção da cultura brasileira”. Não parto do princípio de ressaltar o multiculturalismo em educação até pelo fato desse ser um referencial teórico da década de 90, mas aponto para a possibilidade de preocupação com a diversidade neste processo de formação. Anísio Teixeira, em discurso proferido na abertura de inauguração da Universidade do Distrito Federal, mostrou-se preocupado com a relação entre universidade, cultura e aperfeiçoamento no quadro da sociedade brasileira – e também em como aquela Instituição poderia contribuir com as distorções das atividades intelectuais e culturais do país. A respeito disso, ele salienta:

“A cultura brasileira se ressent, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraiza, mais se afasta do meio comum e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos da sua luta pessoal pelo saber.” (Teixeira, 1935, p.21)

E prossegue ressaltando:

“A heterogeneidade e a deficiência dessas diferentes culturais individuais e individualistas fazem com que o campo da ação intelectual e pública, no país, se constituía um campo de lutas mesquinhas e pessoais, em que se entrededoram, sem brilho e sem glória, os poucos homens de inteligência e de imaginação que ainda possuímos.” (idem, ibidem).

Desta forma, podemos inserir que Anísio atenta para a cultura no processo de formação do sujeito e aponta a criação da Universidade como fonte de construção de identidade de um povo - neste aspecto, socializando a cultura e os meios de adquiri-la. Ele reforça essa questão quando destaca:

“A identidade de processos, a identidade de vida, e a própria unidade local o fará com que cultivemos, em sociedade. Que ganhemos em comum a cultura. Que nos sintamos solidários e unidos pela **identidade de objetivos**, de preocupações de interesses e de ideais. E daí, nos sintamos uma comunidade governada por um espírito comum e comuns ideias” (Teixeira, 1935, p.22 - grifos meus).

Neste sentido, atribuo o termo destacado “**identidade de objetivos**” à ideia de identidade nacional preconizada na época, enfatizando a natureza e a construção da nação, percorrendo o caminho de construção da identidade por meio de compartilhamento de objetivos favorecendo uma identidade fixa e única que melhor representaria o cenário educacional, associando o papel de criar um padrão de educação, ou seja, a intenção de criar uma cultura homogênea que mantivesse um sistema educacional. Neste sentido, interpreto identidade nacional funcionando como um sistema de representação dessa sociedade. Assim, direciono esse caráter de identidade nacional compartilhando com Hall, que descreve uma cultura nacional como um discurso, “*um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.*” (HALL, 2006, p.50).

Ao se posicionar sobre a cultura no processo de formação de professores, Anísio transcreve a Universidade como um espaço de investigação e produção do conhecimento e coloca diante esse processo o saber como um conhecimento que se constrói lentamente ao contato dos que sabem, ou seja, “*trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução a atração e o ímpeto do presente*” (Teixeira, 1935). É neste sentido que aproximo o processo de formação da UDF com a formação de professores oferecida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), partindo da história como um artifício que pode ser incessantemente reconstruído, à luz dos vestígios que esse passado nos oferece, abrindo mão das verdades objetivas, da pretensão de realizar uma síntese totalizadora e manter um diálogo contínuo entre as fontes consultadas, em busca de reformular hipóteses, conquistas, avanços e contribuições nas formações de hoje, pois segundo Teixeira (1935):

“a Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação, como todas as iniciações, se faz em uma atmosfera que cultive,

sobretudo, a imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significado as coisas. A vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda nossa sede de melhorar, é a Universidade... – tanto mais precisamos e tanto mais sentimos a Universidade, a instituição que vela para que a curiosidade humana não se extinga, mas se cultive, se alimente e continue fazer a marchar a vida.”

Constitui o objetivo deste trabalho entender como se apresentava a estrutura e o funcionamento da Escola de Formação de Professores Primários da Escola de Educação da UDF, a intenção e os pressupostos preconizados na formação - objeto em questão - com o objetivo de lançar um novo olhar sobre o modelo de formação docente implementado nos anos de 1930, na perspectiva de que tais documentos possam nos fornecer importantes subsídios para uma melhor compreensão das políticas de formação de professores nos dias atuais e possíveis contribuições e avanços na atual formação, apresentando possibilidades de diálogos entre esses modelos de formação docente.

Nesse sentido, foi possível inferir que a Universidade do Distrito Federal constituiu-se como um espaço democrático que abrigava professores e intelectuais de distintos matizes ideológicos e que sua maior preocupação era fazer desse espaço um local de socialização do saber para que se construísse efetivamente uma ciência e uma cultura brasileira.

Versar sobre o papel da pesquisa/ensino e a sensibilidade à diversidade cultural que se manifesta no modelo de formação de professores nas experiências educacionais da Universidade Distrito Federal (1935-1939), enfatizando aproximações com a formação oferecida na UFRJ em 2009, apontaria para perceber em que medida a formação de professores tem se preocupado com a pesquisa e a diversidade cultural dentro desses modelos de formação - e, em caso positivo, como ela tem sido percebida. Outro objetivo deste trabalho é perceber contribuições do campo de estudo histórico sobre a profissão docente que nos permitam resgatar nas memórias e nas práticas empreendidas nas experiências educacionais suas formas de organização e as ações empreendidas pelos sujeitos envolvidos na cultura escolar que colaboram na discussão sobre as relações e as intervenções na realidade dos modelos de formação.

A universidade do Distrito Federal foi caracterizada como uma instituição de ensino com pensamento livre, de criação e articulação do saber, de produção de conhecimento e cultura com a preocupação de construir uma sociedade democrática. Perceber a forma como a Universidade Distrito Federal ²sob direção de Anísio Teixeira tratava esta dimensão da pesquisa é outro objetivo deste trabalho, no sentido de apontar contribuições para que a pesquisa não seja apenas um “ clichê ” ou algo abstrato, mas algo que possa efetivamente representar uma formação docente transformadora para a valorização da diversidade cultural, já que essa formação de professores se dá em contextos diversos e com alunos de culturas distintas.

Percebo a possibilidade de interface do multiculturalismo como suporte teórico para discussão, acreditando ser este referencial uma fonte rica para analisar esse processo, já que se trata de um conjunto de princípios e práticas voltados para a valorização da diversidade cultural e para os desafios a preconceitos e estereótipos a ela relacionados (CANEN, 2001; CANEN & SANTOS, 2009). Assim, olhar a intenção curricular nos documentos desses processos de formação docente é uma forma de compreender transformações e desaparecimentos que desvendam práticas educacionais arraigadas e em mudanças. Como bem descreve Souza (2007, p.165), “ *os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar* ”.

Dentro desse processo de formação de professores da atualidade, os discursos têm sido voltados à questão do professor reflexivo, pesquisador (CANEN, 2001), que requer que o sujeito inserido neste contexto seja capaz de refletir sobre a sua prática e sua formação neste processo, exercendo a função de professor investigador - ou seja, construir neste processo uma constante busca atendendo às suas necessidades enquanto profissional da educação.

Desta forma, atento os olhares à pesquisa como um componente curricular importante na formação de professor que tem que unir ensino e pesquisa, a fim de compreender o papel importante da mesma na formação de professores e como ela está sendo entendida e articulada nos contextos históricos inseridos. Assim, direciono a

² Universidade do Distrito Federal (1935-39), instalada na cidade do Rio de Janeiro por iniciativa do educador Anísio Teixeira. Este modelo universitário visava prioritariamente a formação de professores tanto para o ensino primário quanto para o ensino secundário em cursos superiores com duração de dois e três anos, respectivamente e teve o propósito de formar docentes qualificados para atuar na educação do país (LOPES, 2009).

reflexão a estas memórias a fim de discutir a relação das experiências educacionais com os modelos de formação nos dias de hoje de forma a permitir aproximações e perceber intenções nas memórias que se constituem hoje.

O diálogo da minha trajetória acadêmica pessoal com o projeto educacional da UDF direciona olhares na compreensão das práticas de formação, bem como no auxílio de reinterpretar o quadro da cultura na formação docente identificando marcas presentes, expressões das múltiplas experiências que nos permitem interpretar os conjuntos culturais e as relações sociais nelas estabelecidas e os modos de produção do passado, pois permitem compreender a trajetória do processo da formação, as relações conflituosas ou pacíficas presente em cada momento e ou período histórico. Olhar para os documentos curriculares desse projeto educacional significa entender de fato que há nesse currículo uma materialidade que se transcreve através de *“um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”* (JULIA, 2001, p. 10).

As representações explícitas ou implícitas nos currículos desse modelo de formação supõem um campo de concorrências e de competições onde *“as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.”* (CHARTIER, 1990, p. 17).

O discurso de Anísio frente ao projeto educacional da UDF protagoniza um “despertar” para a cultura e a diversidade na medida em que trabalha com uma proposta de formação docente que estabelecesse confronto entre teoria e prática por meio da socialização do saber. Assim, se existe a preocupação dessa ligação, ela é um indício de que o trabalho representado nesta proposta educacional já instaurava preocupação com o saber e a sua construção.

Ao posicionar-se sobre o processo de construção de saber, Anísio assim o descreve: *“o saber não é um objeto que se recebe das gerações que se formam, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato com os que sabem.”* (p.3, In: discurso pronunciado por Anísio por ocasião de inauguração da UDF). A partir desse trecho, infiro sobre a preocupação de Anísio com uma formação da identidade do curso de formação de professores que articulasse um

processo de construção e reconstrução do saber, contemplando um espaço de circulação do conhecimento que pudesse provocar uma maior disseminação do saber, propagando-o e confrontando-o com a realidade educacional dos seus sujeitos, a fim de construir uma política de educação nacional para o crescimento do país. Assim, Anísio continua sua intenção da universidade, destacando:

“A Universidade é, em essência, a reunião entre os que sabem e os que desejam aprender. Há toda uma iniciação a se fazer. E essa iniciação como todas as iniciações, se faz uma atmosfera que cultive, sobre tudo uma imaginação... Cultivar a imaginação é cultivar a capacidade de dar sentido e significados às coisas. A vida humana não é o transcorrer monótono de sua rotina quotidiana, a vida humana é, sobretudo, a sublime inquietação de conhecer e de fazer. É essa inquietação de compreender e de aplicar, que encontrou afinal a sua casa. A casa onde se acolhe toda a nossa sede de melhorar, é a Universidade.” (p.3 discurso pronunciado pelo reitor por ocasião da inauguração da UDF – grifos meus).

As influências educacionais de Anísio nesse processo de formação permitiram abertura para conceito **cultura** no seu projeto, vinculado à ideia de estado-nação, compreendida no sentido de dar acesso ao conhecimento, socialização e disseminação da ciência, destacando a importância de constituir-se um espaço de ampla circulação de saber com o intuito de qualificar e potencializar a construção do conhecimento no país. Assim, o discurso de Anísio nos permitiu inferir que a preocupação em construir uma identidade nacional se articulava na intenção de cultivar, alimentar e zelar pela curiosidade humana para que esse movimento progredisse no âmbito educacional, pois estaria neste incentivo a possibilidade de difundir a cultura e possibilitar o crescimento do Brasil.

A universidade do Distrito Federal foi caracterizada como uma instituição de ensino com pensamento livre, de criação e articulação do saber, de produção de conhecimento e cultura com a preocupação de construção de uma sociedade democrática. Assim, pronuncio esse período e as preocupações de Anísio com as discussões do Multiculturalismo para os dias de hoje na medida em que já naquele território travavam-se discussões e espaços para valorização da cultura (mesmo que no

sentido de “construir um conhecimento”) com uma visão mais essencializada no sentido de uma identidade nacional conforme apontada por Hall (2006) em discursos mais homogeneizadores, mas ainda assim demonstrando a sensibilidade à cultura e ao diálogo entre universos culturais no âmbito brasileiro. Assim, ao encontrar a palavra “cultura” articulada ao processo de formação e constituição de uma identidade, podemos instaurar uma hipótese de que, em meio aos embates de mudanças políticas e importantes movimentos³ de fortes influências educacionais naquele território, a presença de uma cultura relacionada aos sentidos da formação emerge com intenções diferentes dos dias de hoje com as fortes influências de estudos do conhecimento escolar. Isto, porém, nos provoca a refletir como essa questão da cultura já se constitui preocupação nos currículos há muito tempo, e como as discussões que se instauram hoje podem ser reflexos de forças já instauradas no passado, ainda que com embasamentos distintos.

Perceber em meio ao discurso de Anísio sentimentos que nos levam a pensar na universidade como um espaço educacional de grande importância para o desenvolvimento e construção do País, nos faz indagar as lutas para que se constituam espaços onde se cultive e se alimente uma formação digna e significativa para dar base a uma carreira, para que se torne necessário o cultivo de um meio (campo) articulador para propagar essa força e intensificar o desejo pelo conhecimento.

No trecho *“instituição que vela para que a curiosidade humana não se extinga, mas se cultive, se alimente e continue a fazer, a marchar pela vida”* (p.3 - Discurso proferido pelo reitor por ocasião da inauguração da UDF), Anísio nos aponta a intenção da Universidade em propagar a cultura - cultura entendida como um meio de constituição do saber, acesso ao conhecimento, e que este, ao circular e intensificar movimentos nos espaços educacionais, poderia almejar uma formação docente para a realidade socioeconômica, neste sentido acompanhando os movimentos de mudanças no território educacional.

Para trazer um pouco desta questão é preciso contextualizar e compreender os limites e a concepção de educação brasileira que se instaurava naquele território a fim de conhecer as possíveis articulações admissíveis, bem como relacionar a demanda e os direcionamentos que orientavam a formação. O contexto da educação brasileira de 1935 a 1938, durante o período de experiência da UDF, foi marcado por grandes movimentos

³ Refiro-me ao Movimento Escola Nova

de transgressão, em meio às disposições centralizadoras do poder instituído e das disputas de controle da educação na década de 30. Sob orientação de formação docente caracterizada por uma pedagogia tradicional, que ensinava metodologias de reprodução das práticas pedagógicas repetitivas e mecanicistas a fim de categorizar e implementar reformas centralizadoras do poder político, que na época assumia o controle do ensino e se limitava a uma educação que visava uma escola de caráter reprodutor de homens práticos e profissionais, seguros e cientes de seus “afazeres” ou seja, uma formação docente de caráter meramente utilitário e conservador.

A UDF confronta-se com período de formação marcado pelas tendências tradicionalistas:

“O humilde ensino primário que lhe permitiam possuir está hoje quase que duplicado, com escolas que honram todo Brasil. O ensino técnico, redimido de suas bases antidemocráticas, hoje se ostenta com um verdadeiro sistema de ensino secundário, de sentido nacional, para uma sociedade do trabalho, que leva para oficina o mesmo título que habilita a uma ocupação de carteira. E agora o ensino superior, já iniciado como o preparo em nível universitário dos mestres primários, se amplia em uma universidade de fins culturais, que buscará desenvolver o saber em todos os seus aspectos, aspirando transformar-se em um dos grandes centros de irradiação científica, literária e filosófica do país.” (grifos meus). (discurso pronunciado pelo reitor por ocasião da inauguração da UDF –1935)

Nesse sentido, indago a premissa de que já naquele território de embates, conflitos políticos econômicos e sociais a cultura emerge, alertando um movimento de tensão dessa formação, intensificando os discursos educacionais - e na articulação com o espaço de formação, levantando indícios e intenções, se fazendo presente e despertando preocupações no campo. Assim, infiro a respeito de pensar e perceber a intenção do uso da cultura naquele período histórico como um articulador importante no processo de formação docente, remetendo a um exercício de reflexão e reconstrução da história a fim de notar que esse apontamento não é de caráter inovador do nosso contexto contemporâneo e, sim um desencadeamento de uma preocupação que já se alastrava no passado com menor incidência.

Conforme salientado por Canen & Xavier (2001), embora o multiculturalismo tenha ganhado força e visibilidade no nosso território nos anos 90, não podemos deixar de pensar nele como ferramenta analítica no impacto das novas visões relacionadas à pesquisa, à cultura, diversidade e identidade existentes nos nossos projetos educacionais. Muito pelo contrário: necessitamos refletir de que forma esse conhecimento nos potencializa e coopera para a compreensão da forma a qual a diversidade cultural constituiu o processo de formação dos sujeitos.

O texto “*Os objetivos da criação da UDF*” (escrito por Anísio Teixeira em seu discurso por ocasião da inauguração solene dos cursos) caracteriza essa Universidade como:

“(…) escolas visam o preparo do quadro intelectual do país, que até hoje se tem formado ao sabor do mais abandonado e mais precário autodidatismo. Uma escola de educação, uma escola de ciência, uma escola de filosofia e letras, uma escola de economia e direito, e um instituto de artes, com objetivos desinteressados de cultura, não podem ser demais no país, como não podem ser demais na metrópole desse país.” (Teixeira, 1935).

Desta forma, percebo circular indícios da preocupação da formação docente em espaços que promulgassem a circulação de saberes compreendendo esse movimento como importante e qualificador para a formação docente. Intenções e aproximações de pensar e pronunciar a cultura no âmbito das Universidades são apontamentos anunciados no discurso de Anísio que nos permite refletir a intencionalidade de “perceber” as fronteiras e os cruzamentos de saberes que circulavam nestes espaços e mencionar mesmo que sem intenção de valorizar essa cultura, segundo os multiculturalista em educação, porém convém acentuar que a pronuncia da cultura no discurso, emana indagações em refletir o sentido dessa cultura aplicado por Anísio enquanto idealizador dessa Instituição.

Aproximar essa intenção de cultura apresentada no discurso de Anísio nos instiga a investigar a cultura e a diversidade que compunha essa instituição, direcionando olhares para a construção desse cenário e para a forma de enunciação do discurso de Anísio, cujo conteúdo se aproxima dos estudos multiculturais para a formação docente dos dias de hoje.

Pesquisas sobre a Universidade de Distrito Federal já foram realizadas por Fávero e Lopes (1996, 2006, 2008, 2009), que brilhantemente resgataram a experiência da Universidade nos mostrando o projeto ambicioso da UDF, bem como materializando essa experiência educacional por meio de intensas pesquisas e mergulhos na reconstrução desse legado, provocando reflexões e resgates dessa memória a fim de reconstruir e pronunciar aproximações desse passado como forma de anunciar os ganhos e a contribuição dessa universidade para nossa Educação Brasileira.

Fávero (2006) descreve a UDF em suas pesquisas como uma Instituição que procurou firmar um centro de pensamento livre, criação de saber e produção do conhecimento e de cultura. Com a criação da Universidade, foi possível correlacionar um diálogo entre diferentes campos de conhecimento, oferecendo elementos para refletir um cenário de formação apto a acompanhar e qualificar o profissional para além do caráter utilitário.

No Decreto nº 5.513/1935 de criação da UDF, o reitor resolve algumas Instruções que vigoraram enquanto não decretados os Estatutos da Universidade, dentre as quais destaco o Capítulo I, Art.2º (que discorre sobre as Escolas que a compõem), que traz as “*Instituições complementares para experimentação pedagógica, prática de Ensino, pesquisa e difusão cultural*” como uma escola, ou se assim podemos nomear, “um núcleo” integrante do processo de formação de professores. Isto revela um forte indício que já rodeava no ideário da Universidade na época: a preocupação com a pesquisa no processo de formação, tendo em vista o espaço nomeado para essa prática. Teixeira ainda enfatiza em seu Art.3º a finalidade da Escola de Educação:

“A escola de Educação tem por fim concorrer, como **centro de documentação e pesquisa**, para a **formação de uma cultura pedagógica nacional**, prover a formação do magistério primário, geral e especializado, bem como contribuir para a formação do magistério de outros graus e de técnicos e profissionais da educação.” (grifos meus).

Na medida em que presenciamos trechos no Decreto que exprime como finalidade da Universidade “*centro de documentação e pesquisa*” nos aponta indícios e pronuncia a preocupação de articular o ensino a pesquisa indicando como um princípio

que contribuiria para uma formação docente para difusão cultural, ou seja, para expandir e potencializar o preparo dos professores. Desta forma, podemos pensar nesse ideário de formação como um forte componente de influências que pode ter contribuído com o pensamento de formação docente dos dias de hoje, tendo em vista que a UFRJ preconiza em seu projeto político de formação docente um espaço de pesquisa no intuito do sujeito dar materialidade aos conhecimentos obtidos na formação.

Ao presenciarmos em seus objetivos norteadores de ensino a preocupação com **“formação de uma cultura pedagógica nacional”**, temos brechas para refletir sobre a preocupação e uma proposta de construção de uma identidade para a categoria “formação de professores”, apontando a pesquisa como um caminho que viabiliza essa difusão cultural. Assim, nos é permitido indagar que discursos sobre diversidade/ identidade não eram um campo explorado e evidente no âmbito daquele cenário nacional. Apesar de tudo, podemos perceber traços implícitos de movimentos preocupados com a categorização da classe, o que nos dias de hoje, segundo o Multiculturalismo, definimos como “construção de identidades culturais”.

Assim, a identidade do campo educacional se pronuncia por meio da reconstituição de sua história, da atuação de seus agentes e do conjunto de realizações teóricas e práticas que fazem parte de seu processo de (re)elaboração. De tal modo, compartilho da perspectiva metodológica da cultura material escolar no sentido de pensar a importância e a influência que ela exerce na definição da identidade cultural de uma sociedade, percebendo uma cultura impregnada de materialidade. Entendo que, para além de se ponderar a cultura escolar no campo de valores, saberes, práticas, estratégias de ensino, ou seja, aspectos sociais, existe de fato uma cultura material escolar que se manifesta vivamente pela concretude não só dos objetos, mas as práticas empreendidas com esses. (L. ABREU JUNIOR, 2005)

Desta forma, compartilho com as contribuições de Abreu Junior (2005), que nos aponta caminhos para se pensar em uma cultura material no intuito de realizar um estudo da cultura que contribua para ampliar a construção da visibilidade da sociedade em seus diferentes tempos. Este pensamento também garante a possibilidade de se pensar em uma pesquisa histórica que nos permita resgatar nas fontes questões que se aproximam da problemática que se pretende investigar.

A contribuição da cultura material escolar neste estudo se direciona na compreensão das práticas de formação, bem como no auxílio de reinterpretar o quadro

da cultura na formação docente, identificando marcas presentes, expressões das múltiplas experiências, conforme o pensamento de Jean-Marie Pesez (1990), que nos propõe o estudo da cultura material como uma forma de interpretar os conjuntos culturais, as relações sociais nelas estabelecidas e os modos de produção do passado. Compartilho da ideia do historiador José Maria Hernandez Diaz quando ele defende que os objetos escolares (no nosso caso, o objeto o currículo) nos apontam caminhos e mostram indícios de acontecimentos/fatos com marcos históricos que não são inofensivos, pois atraem ou repelem, revelando rituais educativos, ou seja, uma cultura que se transmite ou reproduz, que guarda ou remete em ordem convencional, imposta, um sistema de relações invisíveis.

2.2 - O currículo da UDF: pesquisa e diversidade cultural?

A descoberta e o interesse com a história e as fontes documentais da Universidade do Distrito Federal deu-se a partir do Programa de Bolsa de Iniciação Científica (BIC/Faperj) no período de graduação, no qual realizei pesquisa sobre o curso de formação de professores oferecido na Universidade do Distrito Federal. Ele me permitiu mergulhar nas fontes documentais e conhecer a formação que se consolidava na época que pretendeu mostrar que a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental *preferencialmente* em cursos superiores, como indicam os artigos 62 e 63 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996), não é uma ideia nova no cenário da política de educação. Na verdade, essa proposta já havia sido veiculada por ocasião do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, cujo manifesto (lançado em 19 de março de 1932), preconizava a formação dos professores de *todos os níveis de ensino em cursos superiores*. (AZEVEDO, 1932 *apud* XAVIER, 2002).

Neste sentido, nos é permitido inferir e indagar a respeito de aproximações da formação do passado, confrontá-la com a formação a qual fui contemplada e perceber intenções nessas formações que pudessem estar de certa forma articulado e orientado por movimentos da educação ministrada na UDF. Assim, suponho refletir sobre como essa construção do passado pode ter influenciado na concepção e na organização de educação do curso de formação de professores para os dias de hoje.

Essa pesquisa resultou a apresentação do trabalho realizado na Jornada de Iniciação Científica (2008) intitulado “*A Formação do Professor Primário na Universidade do Distrito Federal (1935-1939)*”, na qual aponte a criação da UDF, que foi criada na Capital do país pelo decreto Municipal nº 5.513 de 4 de Abril de 1935, sendo idealizada pelo educador Anísio Teixeira e tendo como finalidade promover e estimular a cultura no país, encorajar a pesquisa científica, literária e artística e formar professores primários e secundários para atuar na cidade do Rio de Janeiro.

Dentre os Institutos e Escolas que compunham a UDF, o único preexistente era o Instituto de Educação, o objeto de estudo em foco na pesquisa. Pelo fato de dispor de prédio próprio e já possuir uma estrutura administrativa, o Instituto de Educação tornou-se a sede principal da nova Universidade e também a sua Escola de Educação. Neste espaço, formavam-se os professores primários em curso superior com dois anos de duração. Ali, também se oferecia a formação pedagógica aos professores secundários. As escolas primárias e secundárias da instituição serviam como campo de pesquisa e estágio para os futuros professores. (LOPES, 2008)

Lopes (2006) nos propõe olhar para UDF como meio de se pensar em propostas de formação que caracterizem um espaço de produção do conhecimento. Sua pesquisa sobre a formação do professor primário da UDF analisa o espaço Institucional criado na cidade do Rio de Janeiro que tinha a pretensão de formar professores de todos os níveis de ensino em cursos superiores universitários.

No intuito de viabilizar um ambicioso projeto educacional, a UDF tinha como propósito, segundo Lopes (2006):

“A centralidade do seu projeto consistia em preparar uma geração de professores adaptados às novas tendências pedagógicas que, ao mesmo tempo, pudessem dar conta da demanda por uma educação mais sintonizada com as transformações porque vinha passando a sociedade brasileira”.

A partir do argumento protagonizado por Lopes, infiro que a diversidade pode ser evidenciada pela presença da preocupação de uma formação que estivesse articulada com as transformações da sociedade. A pesquisa de Lopes contribui com achados desse acervo para compreensão desse cenário de educação.

Este trabalho teve por objetivo analisar como era feito o processo de formação dos professores primários na Universidade do Distrito Federal, na época considerada inovadora pelo fato de acreditar em uma formação docente que não se limitasse a transmitir um saber pronto e acabado, mas que propunha produzir um saber atualizado em função das atividades de pesquisa. Segundo Lopes (2009), a criação dessa Universidade antevia o Instituto de Educação como núcleo de documentação e pesquisa para a formação de uma **cultura nacional**, pois concebia a perspectiva de pesquisa aplicada, que pudesse intervir no sistema escolar, bem como preparar esses profissionais de educação para o magistério. A pesquisa foi concebida por meio de análise documental a partir de fontes encontradas nos arquivos UDF/PROEDES, CPDOC/FGV e Arquivo do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Uma das mais valiosas fontes utilizadas para a elaboração do trabalho foram os periódicos *Arquivos do Instituto de Educação*, publicados pela primeira vez em 1934 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nesta revista, divulgavam-se as atividades administrativas e educacionais, bem como as pesquisas realizadas no Curso de Formação de Professores Primários. O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, baseada no modelo de estudo das ciências sociais que se preocupam com a compreensão de casos particulares e não com a formulação de leis generalizantes, porém sem deixar de lado a objetividade e o rigor da pesquisa. (GOLDENBERG, 2007)

A partir da análise documental, foi possível entender como se apresentava a estrutura e o funcionamento da Escola de Formação de Professores Primários da Escola de Educação da UDF. O curso era integralizado em dois anos, com organização trimestral. No 1º ano do curso, estudavam-se as disciplinas que compunham os Fundamentos Científicos da Educação. No 2º ano do curso, era feita a aplicação destes conhecimentos, de forma a unir a parte teórica com a parte prática do ensino, com intuito de confrontar os princípios da teoria com os problemas da prática.

Na medida em que os documentos nos protagonizam a preocupação do ensino sintonizado com as transformações da sociedade se torna possível indagar indícios de uma mudança da concepção de educação no cenário brasileiro, é possível relacionar este processo com o multiculturalismo de hoje, que trabalha com uma proposta de educação que dialoga com práticas de formação docente no intuito de reconhecer as diversas

transformações mundiais que interferem e influenciam a formação do professor, sendo um fator indispensável no processo.

Na visão de Anísio, os educadores careceriam de estar interessados no processo educativo, nas mudanças da Pedagogia e na percepção da articulação entre professor-pesquisador e professor metodologicamente articulador da sala de aula a fim de unir e instaurar uma balança no processo formativo, conforme enunciação de Lopes (2006), que pressupõe:

“A ideia do professor-pesquisador, que reflete sobre sua própria prática, está presente nas concepções de Anísio sobre o curso de formação de professores, bem como a ideia da pesquisa aplicada, fazendo da ciência a base da reflexão e a alavanca para as mudanças que deveriam ocorrer no campo educacional.” (LOPES, 2006, p.62).

A partir dessa investigação, foi possível inferir que o principal propósito de Anísio Teixeira como diretor da Instrução Pública foi aperfeiçoar a qualidade do magistério da cidade do Rio de Janeiro. Contudo, essa experiência não foi adiante pelo fato de ter entrado em choque com a proposta educacional mais centralizadora, levada a cabo pelo governo Vargas através de seu ministro da educação, Gustavo Capanema.

A UDF foi extinta pelo Decreto nº. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, e seus cursos foram incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Contudo, o curso superior de formação de professores primários não seguiu essa tendência, e estes voltaram a ser formados em cursos secundários, na modalidade *normal* no Instituto de Educação, que deixou de ser um espaço universitário (LOPES, 2006).

Capítulo III: Um mergulho hoje: o caso da formação de professores em um curso de Pedagogia em uma instituição pública de ensino

3.1 – As intenções do curso de Pedagogia

Segundo o site da UFRJ (www.ufrj.br/faceduc)⁴, a Faculdade de Educação, criada em 1968, tem sua origem na antiga Faculdade Nacional de Filosofia. Sua concepção como uma Unidade de Educação, no entanto, remonta à década de 30.

O Curso de Pedagogia é voltado para a formação de um pedagogo - professor capaz de conciliar a reflexão crítica e uma visão ampla sobre Educação com a ação consistente e eficiente na sala de aula. O Curso de Pedagogia oferece as habilitações Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal e tem como objetivo e motivação o aperfeiçoamento profissional e o aprofundamento do compromisso político e técnico da UFRJ com a Educação Básica, ainda hoje um desafio educacional do Brasil.

Na Proposta de Reformulação do Currículo do curso de Pedagogia, a estrutura curricular possui oito períodos e se compõe de um tronco comum, que cobre do primeiro ao quarto período do curso, além do oitavo período. Os três períodos intermediários foram organizados para contemplar as três habilitações específicas. O objetivo do tronco comum é fornecer uma base de conhecimento e desenvolver as habilidades intelectuais indispensáveis a um profissional da educação, conforme observamos no documento abaixo:

⁴ Fonte consultada no período de junho/2009.

UFRR/CFCH/ACADULDADE DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA ADJUNTA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - SECRETARIA DE GRADUAÇÃO
 Ficha de Acompanhamento do Aluno - Habilitação
 CURSO DE PEDAGOGIA

Nome _____ Nº DRE _____

CURRÍCULO IMPLANTADO A PARTIR DE 1992

TRONCO COMUM									
cod. disc.	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	cred.
EDU 110	Filosofia I	Filosofia Educ. I	Filosofia Educ. II	Fil. Prática I	Fil. Prática II	Fil. Prática III	Fil. Prática IV	Fil. Prática V	4
EDU 113	Sociologia Geral	História Educ. II	Psicologia Educ. II	Psicologia Educ. I	Psicologia Educ. II	Psicologia Educ. III	Psicologia Educ. IV	Psicologia Educ. V	4
EDU 113	História Educ. I	Psicologia Educ. I	Bases Biológicas da Aprendizagem	Org. do Trab. Pedag. (Introd. a (P.E., S.E., A.E.))	Org. do Trab. Pedag. (Introd. a (P.E., S.E., A.E.))	Org. do Trab. Pedag. (Introd. a (P.E., S.E., A.E.))	Org. do Trab. Pedag. (Introd. a (P.E., S.E., A.E.))	Org. do Trab. Pedag. (Introd. a (P.E., S.E., A.E.))	4
EDU 218	Antropologia Cultural	Crescimento Biológico e Educ.	Crescimento Psicológico e Educ.	Crescimento Psicológico e Educ.	Crescimento Psicológico e Educ.	Crescimento Psicológico e Educ.	Crescimento Psicológico e Educ.	Crescimento Psicológico e Educ.	60
EDU 121	Port. Instrumental I	Port. Instrumental II	Port. Instrumental III	Port. Instrumental IV	Port. Instrumental V	Port. Instrumental VI	Port. Instrumental VII	Port. Instrumental VIII	22
EDU 113	Estudo Realidade Educacional I	Estudo Realidade Educacional II	Estudo Realidade Educacional III	Estudo Realidade Educacional IV	Estudo Realidade Educacional V	Estudo Realidade Educacional VI	Estudo Realidade Educacional VII	Estudo Realidade Educacional VIII	15
EDU 121	Est. Realidade Educ. II	Est. Realidade Educ. III	Est. Realidade Educ. IV	Est. Realidade Educ. V	Est. Realidade Educ. VI	Est. Realidade Educ. VII	Est. Realidade Educ. VIII	Est. Realidade Educ. IX	15

DISCIPLINAS OBRIGATORIAS POR HABILITAÇÃO

Hab.: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental									
cod. disc.	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	cred.
EDD 350	Teoria e Prática de Alfabetização I	Teoria e Prática de Alfabetização II	Teoria e Prática de Alfabetização III	Teoria e Prática de Alfabetização IV	Teoria e Prática de Alfabetização V	Teoria e Prática de Alfabetização VI	Teoria e Prática de Alfabetização VII	Teoria e Prática de Alfabetização VIII	60
EDD 351	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau I	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau II	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau III	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau V	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau VIII	60
EDD 352	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau I	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau II	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau III	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau V	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau VIII	60
EDD 353	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau I	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau II	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau III	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau V	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau VIII	60
EDU 260	Prática de Ensino I A	Prática de Ensino I B	Prática de Ensino II A	Prática de Ensino II B	Prática de Ensino III A	Prática de Ensino III B	Prática de Ensino IV A	Prática de Ensino IV B	150
EDD 360	Teoria e Prática da Alfabetização II	Teoria e Prática da Alfabetização III	Teoria e Prática da Alfabetização IV	Teoria e Prática da Alfabetização V	Teoria e Prática da Alfabetização VI	Teoria e Prática da Alfabetização VII	Teoria e Prática da Alfabetização VIII	Teoria e Prática da Alfabetização IX	60
EDD 361	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau II	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau III	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau V	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau VIII	Construção do Conhecimento da Língua Port. no 1º Grau IX	60
EDD 362	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau II	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau III	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau V	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau VIII	Construção do Conhecimento da Matemática no 1º Grau IX	60
EDD 363	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau II	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau III	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau V	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau VIII	Construção do Conhecimento das Ciências no 1º Grau IX	60
EDU 102	Prática de Ensino II A	Prática de Ensino II B	Prática de Ensino III A	Prática de Ensino III B	Prática de Ensino IV A	Prática de Ensino IV B	Prática de Ensino V A	Prática de Ensino V B	150
EDD 479	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau II	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau III	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau V	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento da História no 1º Grau VIII	60
EDD 471	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau II	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau III	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau IV	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau V	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau VI	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau VII	Construção do Conhecimento da Geografia no 1º Grau VIII	60
EDD 478	Fundam. da Educ. Artística	Prática de Ensino III A	Prática de Ensino III B	Prática de Ensino IV A	Prática de Ensino IV B	Prática de Ensino V A	Prática de Ensino V B	Prática de Ensino VI A	60
EDD 472	Avaliação da Aprendizagem	Prática de Ensino III A	Prática de Ensino III B	Prática de Ensino IV A	Prática de Ensino IV B	Prática de Ensino V A	Prática de Ensino V B	Prática de Ensino VI A	60
EDU 103	Prática de Ensino III A	Prática de Ensino III B	Prática de Ensino IV A	Prática de Ensino IV B	Prática de Ensino V A	Prática de Ensino V B	Prática de Ensino VI A	Prática de Ensino VI B	150

~ 5 créditos

Complementares 45

Hab.: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal									
cod. disc.	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	cred.
EDD 380	Teoria e Prática de Alfabetização I	Teoria e Prática de Alfabetização II	Teoria e Prática de Alfabetização III	Teoria e Prática de Alfabetização IV	Teoria e Prática de Alfabetização V	Teoria e Prática de Alfabetização VI	Teoria e Prática de Alfabetização VII	Teoria e Prática de Alfabetização VIII	4
EDD 351	Educação Brasileira I	Educação Brasileira II	Educação Brasileira III	Educação Brasileira IV	Educação Brasileira V	Educação Brasileira VI	Educação Brasileira VII	Educação Brasileira VIII	4
EDD 355	Didática II	Didática III	Didática IV	Didática V	Didática VI	Didática VII	Didática VIII	Didática IX	4
EDD 172	Avaliação da Aprendizagem	Avaliação da Aprendizagem II	Avaliação da Aprendizagem III	Avaliação da Aprendizagem IV	Avaliação da Aprendizagem V	Avaliação da Aprendizagem VI	Avaliação da Aprendizagem VII	Avaliação da Aprendizagem VIII	4
EDU 1 21	Prática I C	Prática I D	Prática II A	Prática II B	Prática III A	Prática III B	Prática IV A	Prática IV B	5
EDD 175	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais II	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais III	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais IV	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais V	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais VI	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais VII	Construção do Conhecimento das Ciências Sociais VIII	4
EDD 176	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas II	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas III	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas IV	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas V	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas VI	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas VII	Matemática e das Ciências Físicas e Biológicas VIII	4
EDD 363	Psicologia da Educação III	Psicologia da Educação IV	Psicologia da Educação V	Psicologia da Educação VI	Psicologia da Educação VII	Psicologia da Educação VIII	Psicologia da Educação IX	Psicologia da Educação X	4
EDD 364	Sociologia da Educação II	Sociologia da Educação III	Sociologia da Educação IV	Sociologia da Educação V	Sociologia da Educação VI	Sociologia da Educação VII	Sociologia da Educação VIII	Sociologia da Educação IX	4
EDU 1 22	Prática II C (Psicologia e Sociologia da Educação)	Prática II D (Psicologia e Sociologia da Educação)	Prática III A	Prática III B	Prática IV A	Prática IV B	Prática V A	Prática V B	5
EDD 479	Filosofia da Educação III	Filosofia da Educação IV	Filosofia da Educação V	Filosofia da Educação VI	Filosofia da Educação VII	Filosofia da Educação VIII	Filosofia da Educação IX	Filosofia da Educação X	4
EDD 471	História da Educação III	História da Educação IV	História da Educação V	História da Educação VI	História da Educação VII	História da Educação VIII	História da Educação IX	História da Educação X	4
EDU 608	Metodologia de Pesquisa em Educação II	Metodologia de Pesquisa em Educação III	Metodologia de Pesquisa em Educação IV	Metodologia de Pesquisa em Educação V	Metodologia de Pesquisa em Educação VI	Metodologia de Pesquisa em Educação VII	Metodologia de Pesquisa em Educação VIII	Metodologia de Pesquisa em Educação IX	7
EDU 1 23	Prática III C (Filosofia e História da Educação)	Prática III D (Filosofia e História da Educação)	Prática IV A	Prática IV B	Prática V A	Prática V B	Prática VI A	Prática VI B	5

DISCIPLINAS COMPLEMENTARES = 45h

cod	disciplina	cred	cod	disciplina	cred	cod	disciplina	cred
111 321 4	Psicologia	2	111 321 4	Top. Aplic. I	2	111 608	Top. Top. X	3
111 601 5	Psicologia de Grupo	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 602 5	Psicologia Aplic. I Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 603 5	Psicologia Aplic. II Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 604 5	Psicologia Aplic. III Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 605 5	Psicologia Aplic. IV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 606 5	Psicologia Aplic. V Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 607 5	Psicologia Aplic. VI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 608 5	Psicologia Aplic. VII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 609 5	Psicologia Aplic. VIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 610 5	Psicologia Aplic. IX Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 611 5	Psicologia Aplic. X Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 612 5	Psicologia Aplic. XI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 613 5	Psicologia Aplic. XII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 614 5	Psicologia Aplic. XIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 615 5	Psicologia Aplic. XIV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 616 5	Psicologia Aplic. XV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 617 5	Psicologia Aplic. XVI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 618 5	Psicologia Aplic. XVII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 619 5	Psicologia Aplic. XVIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 620 5	Psicologia Aplic. XIX Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 621 5	Psicologia Aplic. XX Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 622 5	Psicologia Aplic. XXI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 623 5	Psicologia Aplic. XXII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 624 5	Psicologia Aplic. XXIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 625 5	Psicologia Aplic. XXIV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 626 5	Psicologia Aplic. XXV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 627 5	Psicologia Aplic. XXVI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 628 5	Psicologia Aplic. XXVII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 629 5	Psicologia Aplic. XXVIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 630 5	Psicologia Aplic. XXIX Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 631 5	Psicologia Aplic. XXX Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 632 5	Psicologia Aplic. XXXI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 633 5	Psicologia Aplic. XXXII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 634 5	Psicologia Aplic. XXXIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 635 5	Psicologia Aplic. XXXIV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 636 5	Psicologia Aplic. XXXV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 637 5	Psicologia Aplic. XXXVI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 638 5	Psicologia Aplic. XXXVII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 639 5	Psicologia Aplic. XXXVIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 640 5	Psicologia Aplic. XXXIX Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 641 5	Psicologia Aplic. XL Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 642 5	Psicologia Aplic. XLI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 643 5	Psicologia Aplic. XLII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 644 5	Psicologia Aplic. XLIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 645 5	Psicologia Aplic. XLIV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 646 5	Psicologia Aplic. XLV Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 647 5	Psicologia Aplic. XLVI Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 648 5	Psicologia Aplic. XLVII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 649 5	Psicologia Aplic. XLVIII Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 650 5	Psicologia Aplic. XLIX Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3
111 651 5	Psicologia Aplic. L Educ.	2	111 608	Top. Top. X	3	111 610	Top. Top. X	3

total complementar operada: 45
total escolhida restrita operada: 3

IMPORTANTE

Os alunos deverão cursar as Disciplinas obrigatórias da Habilitação que escolheram;
 Obter mínimo de 21 créditos em Disciplinas Complementares de Escolha Condicionada;
 Mínimo de 3 créditos em Disciplinas Escolha Restrita (8º período);
 2 créditos em Disciplinas de Livre Escolha.

O perfil do pedagogo (entendido como profissional do ensino) é, na versão curricular, aquele que tem a docência como base de sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, tem um conhecimento pedagógico abrangente que lhe permite perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações biopsicossociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e é capaz de ensinar e produzir conhecimentos. Mesmo sabendo que nesta proposta está presente a questão cultural, isso não nos garante que ela será articulada com os princípios da prática culturais de ensino, objetivando a valorização do plural, desafios e preconceitos.

Neste ponto, vale a pena ressignificar e resgatar os dados de uma entrevista realizada, para fins da monografia desenvolvida por mim, com uma professora que havia sido coordenadora, à época de elaboração do currículo atual e que tem, na temática, desenvolvido pesquisas desde a década de 70. A partir da entrevista⁵ realizada, pude compreender mais sobre as especificidades do currículo, a sua estruturação, organização, as tendências abordadas e quais as questões norteadoras desse processo de construção do currículo de formação, observando as suas contemplações e desafios.

Segundo a referida professora, o currículo antigo⁶ (anterior ao atual vigente na Faculdade de Educação) teve duas datas de aprovação/ reformulação: uma, que foi em 2004/01, onde foram feitas pequenos ajustes, como nomes de disciplinas (Estrutura e Funcionamento do Ensino do Primeiro e Segundo Graus, por exemplo, foi modificada, uma vez que não poderíamos mais ter essas denominações de primeiro e segundo graus a partir da nova lei de Diretrizes e Bases). A professora também ressaltou que houve uma pequena reforma em 2004/01 para modificar aspectos mais pontuais do currículo, porém afirmou que o currículo percorrido nos últimos anos, até 2009, chamado de “currículo antigo”, na verdade está em vigência na Faculdade de Educação desde de 1992 e sofreu apenas uma pequena reformulação em 2004/01.

Destrinchando as vantagens e desvantagens desses dois currículos em questão, a professora traçou um pequeno histórico dos currículos, apontando, a partir de seu olhar crítico de currículo, o que, a seu ver, são considerados os problemas, desafios e superações dos mesmos. Ela, por exemplo, afirma que considera o currículo anterior

⁵ Entrevista realizada em 2009 com uma professora da Faculdade de Educação da UFRJ (roteiro da entrevista em anexo)

⁶ Refiro a currículo antigo, o currículo em vigor na época em que estudei na Faculdade de Educação da UFRJ, período 2005/02 a 2009/01

excelente, no sentido de formação do professor. E, no entanto, apontou problemas no sentido de que o referido currículo não estava adaptado à nova legislação do ensino, que surgiu com a aprovação da LBD/1996. Então, segunda a mesma, o currículo implantado em 1992 era um currículo muito voltado para a formação do professor, porém com habilitações específicas. Então, neste sentido, o currículo seria interessante, no entender da professora, porque permitia, na formação inicial do professor, um aprofundamento nas diferentes habilitações. Segundo palavras da professora:

“ Tínhamos, por exemplo, uma excelente formação de professores da educação infantil, uma excelente de professores em todos os outros níveis, séries iniciais e a habilitação do magistério. A grande questão deste currículo é o fato de ter uma formação continuada muito voltada para essas habilitações específicas, apresentando, a meu ver, dois “problemas”, se é que podemos chamar assim. O primeiro problema seria o fato de ser um currículo extremamente oneroso, ou seja, um currículo com alto custo. O segundo estaria relacionada à inserção desse aluno no mercado de trabalho.” (entrevista com a professora ex-coordenadora, realizada em 29/07/09).

A professora prosseguiu dizendo que o currículo antigo também apresentava quatro disciplinas que ela considerava muito interessantes, uma vez que permitiam que o aluno, logo no início no curso, tivesse uma inserção com a prática na escola. Eram elas: Cotidiano da Escola I, Cotidiano da Escola II, Estudo da Realidade I e Estudo da Realidade II - disciplinas de 75 horas que tinham uma creditação prática. Deste modo, o aluno tinha logo no início do currículo a chance de tomar conhecimento da realidade educacional brasileira, o que infelizmente não acontece mais no currículo atual. Segundo a professora,

“Eu poderia apresentar essa, também, como uma vantagem deste currículo chamado antigo - ou seja, a inserção com a prática em períodos iniciais de curso. Por isso, são problemas que têm mais uma inserção em relação aos aspectos econômicos do currículo, primeiro pelo seu alto custo e, na segunda vertente, pela questão da inserção do aluno no mercado de trabalho.” (entrevista com a professora ex-coordenadora, em 29/07/09).

A professora afirmou, ainda, que o aluno que cursava a Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, saía com a titulação de licenciado em Pedagogia e com a postulação de sua habilitação específica, ou seja, licenciado em Pedagogia Plena com habilitação, por exemplo, em Séries Iniciais, Educação Infantil ou Magistério.

Sendo esta pesquisa um estudo de caso com referencial teórico Multicultural voltado para a valorização do plural, é obvio que não poderia deixar de questionar a questão Multicultural neste currículo, verificando se esta concepção foi contemplada durante o processo de elaboração do mesmo, assim como se as vozes dos alunos foram ouvidas neste processo. A meu ver, estas questões são bastante relevantes, uma vez que estamos lidando com um currículo de formação de professores que atenta para a necessidade de trocas, de estratégias dialógicas na construção da identidade de cada sujeito inserido neste contexto.

Ao assumir a coordenação de Pedagogia em 2005/02, a professora afirmou que o currículo estava em processo de andamento e que ela tivera acesso à questão das vozes dos alunos no processo de planejamento do mesmo. Quando observou o histórico do curso, ela percebeu naqueles documentos a existência da representação estudantil. Os alunos efetivamente tiveram voz e voto na participação de todo esse processo. A partir do momento em que a professora assumiu a coordenação, ela afirmou que teve um contato estreito com o Centro Acadêmico (CA), como se vê abaixo:

“Ouvíamos as opiniões dos alunos e, sempre que tínhamos que tomar decisões, nós consultávamos o aluno que era representante dos sujeitos desse curso. Procurávamos também fazer seminários e divulgação, dando notícias de como estava o currículo e ouvindo as perguntas dos alunos, mas o que eu observava, por exemplo, era que sempre que tínhamos discussões sobre Diretrizes Curriculares e nos reuníamos normalmente na Anísio Teixeira para apresentar as questões aos alunos, nós não tínhamos uma participação muito grande dos alunos. Tínhamos, porém, a participação dos alunos integrantes do CA, mas de modo geral as linhas Diretrizes do Currículo já estavam atrasadas, e o que os alunos discutiam era exatamente a implementação das regulamentações que já estavam decididas. Então, de certa forma, poderia dizer que houve a procura e o cuidado com o

atendimento das vozes dos alunos, embora nem sempre essa participação, quando o espaço era aberto, fosse muito intensa.” (trecho de entrevista com a professora ex-coordenadora, realizada em 29/07/09).

Ao ser questionada se a questão multicultural fora contemplada na elaboração da proposta curricular deste curso, a professora nos afirmou que, a seu ver, a questão multicultural é central no planejamento de qualquer currículo, notadamente um currículo da Faculdade de Educação e um currículo de formação do educador. Segundo a professora, não se poderia ignorar este mundo globalizado que estamos vivendo, deixando de contemplar questões relacionadas a essa temática neste curso. Contudo, ela afirma que muitos professores estão teoricamente ligados a esta questão do Multiculturalismo, mas que esta discussão ainda não está muito bem colocada na grade curricular do curso.

Ela prossegue dizendo que no currículo antigo existia esta discussão colocada em termos de uma disciplina optativa oferecida na grade do curso, que era conduzida por pesquisadores na área, um grupo de pesquisa liderado/coordenado pela professora Ana Canen. Podemos afirmar que a questão do multiculturalismo entrou no currículo antigo basicamente através de disciplinas optativas - e muito pouco nas ementas das disciplinas obrigatórias. Ainda assim, no contexto das optativas daquele currículo, sua inserção foi basicamente através de uma disciplina ancorada em uma linha de pesquisa.

Neste ponto, aproximo a pesquisa em meio ao resgate da experiência educacional da Universidade do Distrito Federal, uma vez que esta Universidade já demonstrava uma formação preocupada com a realidade educacional da educação oferecida. Como nos aponta Anísio em seu Discurso de abertura da Universidade,

“A universidade, como instituição de cultura, deverá estar na encruzilhada do presente. Ele não se constitui para isolar da vida e torná-la a mestra da experiência. Os seus problemas serão os problemas de hoje, examinados a luz da sabedoria do passado.”

(Teixeira, 1935. Discurso proferido por ocasião da abertura da UDF. Grifos meus).

Assim, permiti indagar que já nas discussões de formação docente idealizada na Universidade do Distrito Federal indícios nos sensibilizam a perceber a importância da educação estar em sintonia com as realidades educacionais, acompanhando o desenvolvimento do país a fim de conduzir uma educação que buscasse desenvolver o saber para todos os aspectos - enfim, uma educação articulada ao processo de desenvolvimento da sociedade, o que nos dia de hoje conhecemos como “globalização”.

O fio condutor da articulação da formação da UDF no sentido ensino/pesquisa e diversidade se aproximam com os estudos da formação docente realizada na UFRJ no sentido de perceber personagens⁷, teoria e prática do passado, bem como contribuições da história da Educação Brasileira na formulação e nas práticas de formação de professores do presente. Assim, o caráter inovador caminha para perceber a contribuição à vista do projeto educacional da UDF no processo de formação de professor na perspectiva de pesquisa e verificar como e em que medida se articula pesquisa e diversidade com realidades educacionais.

Lopes (2009), que resgata o pensamento de Anísio em relação às matérias de ensino no curso de formação do professor primário da Universidade do Distrito Federal, nos remete a perceber a sensibilidade à diversidade e os avanços culturais, uma vez que propõe:

“Era fundamental para Anísio que as matérias do ensino partissem de questões propostas pelos programas da escola primária, que, por sua vez, deveriam ser construídos tendo em vista o crescimento da criança e a realidade da vida social. Segundo o educador, fazia-se necessário” vincular o programa ao estudo científico da sociedade, lembrar que a escola é um instrumento consciente de aperfeiçoamento social, mudar os conceitos de aprender e de matérias de ensino do programa.” (Teixeira, s.d.a) (LOPES, 2009, p.52).

A partir desse argumento, é possível inferir que existia, já neste passado, a preocupação mesmo que implicitamente de um olhar sensível e atento aos movimentos de educação acompanhando o desenvolvimento e os avanços culturais da sociedade.

⁷ O personagem se apresenta pelo ideário e perspectiva de Educação defendida pela figura de Anísio Teixeira na história da Educação Brasileira, idealizador da Universidade do distrito Federal no discurso proferido na abertura de Criação da UDF.

Assim, podemos direcionar esse movimento de Anísio como um primeiro “empurrão” para atentar de que forma o processo de formação docente pode se aproximar e fundamentar uma educação mais sintonizada com as mudanças do nosso contexto educacional, inovando e provocando mudanças no pensamento educacional.

A sensibilidade de Anísio mediante essa “inovadora” intervenção nos oportuniza refletir e perceber que a ideia que permeia o campo da educação nos dias de hoje: as dificuldades de lidar com as diferenças, com a distorção de ensino e as práticas pedagógicas desarticuladas da realidade educacional e dos avanços culturais da sociedade. Isso nos mostra que vivemos hoje em dia um processo que se evidenciou no passado, e também que ainda existem tensões em nossos contextos educacionais atuais.

Em virtude dessa questão, me preocupei em comparar essas duas experiências educacionais na intenção de perceber os caminhos já trilhados e as nuances que ainda presenciemos nos currículos de formação de professor, assim como os avanços já conquistados a fim de mostrar que é necessário que dialoguemos com experiências educacionais do passado para que possamos compreender, melhorar e potencializar a oferta de uma educação de qualidade.

Neste estudo, por estar trabalhando com a perspectiva multicultural, preocupei-me em investigar o porquê da diversidade cultural somente ser contemplada na Faculdade de Educação em uma disciplina optativa do curso de Pedagogia, não havendo, portanto, um espaço para uma disciplina obrigatória como parte integradora desse currículo de formação, algo que materializasse uma articulação da formação com os aspectos culturais. Questiono essa temática porque, enquanto estudante e sujeito deste currículo antigo, somente tive o conhecimento dessa tendência educacional, voltada para a valorização do plural, quando cursei a disciplina Metodologia da Pesquisa, que foi regida justamente pela professora doutora da Faculdade de educação que possui prática de pesquisa nesta linha de pesquisa. Foi a partir desta disciplina que conheci as temáticas e as discussões do campo do conhecimento do multiculturalismo em educação.

Ao perguntar a professora entrevistada o porquê desta dimensão multicultural não ser tão contemplada no currículo, a mesma nos colocou que essa questão pode ser explicada por uma análise de duas vertentes: a primeira é a questão da criação de uma disciplina; a segunda, a questão da introdução da temática na ementa das disciplinas. Ela descreveu assim:

“Em relação à criação da disciplina, nós tivemos, por exemplo, a criação da Antropologia Cultural, que pode permitir abertura para trabalhar essa temática. Ao criar as disciplinas, vimos que as Diretrizes Curriculares exigem um número pesado de disciplinas, como, por exemplo, Psicologia, Sociologia, Filosofia e, quando se monta essa grade, atendendo a todos esses campos, as Diretrizes Curriculares exigem que coloquemos, por exemplo, estas para a formação da educação infantil, das séries iniciais. Então, vai se acoplando, no currículo, uma série de disciplinas, ficando difícil inserir mais uma, porque a grade já está totalmente pesada. Então, uma possibilidade seria já começar vendo essa questão cultural com a criação da disciplina Antropologia Cultural, que foi colocada exatamente com esse objetivo de começar a dar conta dessa discussão da cultura, mas infelizmente, por exemplo, o professor de Antropologia cultural tem uma formação que não está antenada com essa questão da cultura, do multiculturalismo voltado à educação. E muitas vezes, esse professor estava lotado no departamento de Antropologia Cultural do IFCS, e não faz essa discussão muito boa com a educação. Nós tentamos exatamente criar essa disciplina lotada em nosso departamento de educação para ver a questão da cultura relacionada o multiculturalismo, mas relacionada com a educação.” (trecho da entrevista com a professora ex-coordenadora realizada em 29/07/09).

Por este depoimento, fica claro o interesse da professora em contemplar e incorporar o multiculturalismo no currículo do curso de Pedagogia, pois a mesma reconhece a importância dessa temática no processo de formação docente. Entretanto, verifica-se que, não estava acontecendo o que os autores multiculturais discutidos no capítulo anterior preconizam, ou seja, a premissa básica da tendência multicultural: apreciação da diversidade e desafio a preconceitos. Isso significaria desenvolver, no currículo, a sensibilidade para a valorização da diversidade cultural dentro desse contexto repleto de discursos políticos. Entretanto, não se percebe uma articulação dos conceitos e princípios desta perspectiva com as ações realizadas.

Indago pensar a Universidade como uma organização multicultural porque, conforme descrevem Canen & Canen (2005^a), as organizações multiculturais são aquelas que lidam com diferenciados níveis de diversidade cultural, o que nos permite dizer que o espaço universitário é marcado culturalmente, visto que neste meio há circulação de pessoas de vários meios sociais, culturais, saberes e outros. A forma com que os indivíduos constroem seus discursos e desenvolvem suas histórias de vida, buscando os significados que dão à realidade dentro do espaço universitário, é impregnada pelo multiculturalismo.

Reconhecer este currículo como inserido em uma sociedade multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que o compõem, ou seja, perceber as diferentes representações sobre universos culturais que estão neste contexto. Assim, trata-se de trabalhar com uma proposta de conscientização com o intuito de discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada para a pluralidade cultural, detectando práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos, compartilhando dos avanços culturais de nossa sociedade.

Sendo o currículo um campo do conhecimento representado como cultura, repleto de prática social que produz significado e contribui para a construção de identidades, devemos desenvolver nele atitudes em relação à pluralidade cultural, ou seja, inserir no seu contexto “*estratégias e políticas usadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade em sociedades multiculturais*” (HALL 2006: 50). Trata-se, pois, de incorporar as vertentes multiculturais no currículo de formação docente desta Universidade.

A professora prossegue afirmando o seguinte da questão multicultural deste currículo:

“Então, eu poderia colocar que a dificuldade é exatamente o trato com a disciplina. E a outra questão seria a dificuldade de você introduzir essa temática na ementa das diferentes disciplinas. Então, muitas vezes, o professor, por exemplo, de Sociologia, Filosofia, Psicologia, já tem uma ementa estruturada, onde ele trabalha na Faculdade de Educação, e muitas vezes, nesta ementa, esta temática mais atual ainda não entra. É necessário que se tenha um professor muito antenado com esse conhecimento teórico e nem sempre isso acontece na prática. Muitas vezes, a gente coloca a temática na ementa, mas se observarmos, o professor, ao transformar essa ementa em seu

programa, não dá a devida importância a essa temática, que é uma temática bem atual. Então, lidamos com essas duas dificuldades. A questão da inserção de uma disciplina e a questão da inserção na ementa que passa primeiro pela questão de um currículo superdimensionado com outras disciplinas, sendo difícil você inserir uma disciplina específica sobre o multiculturalismo. E a segunda, onde se choca com a resistência do professor em aceitar essa temática. O que também não pode ser generalizado, pois podemos ter determinados professores que estão atuando, que estão abertos a essa temática, vamos dizer assim, temática bem atual. Porém, quando se encontra um professor com uma visão mais clássica dessa questão cultural, fica mais difícil. Porém, é algo que nós estamos trabalhando.” (trecho de entrevista com a professora ex-coordenadora realizada em 29/07/09).

O discurso da professora nos propõe refletir sobre a forma como esses professores estão constituindo sua identidade docente, bem como atentar para processo de formação (no caminho de perceber a presença da pluralidade cultural) pois, ao silenciarmos nos programas do curso de formação docente a preocupação com a diversidade e a pluralidade cultural, pode-se colocar em risco a sensibilidade desses novos docentes para o olhar de uma educação multicultural, em busca de desafios e preconceitos.

Compartilho com o discurso de identidade salientado por Hall (2002), que nos coloca na posição de olhar para dentro, atentar-nos ao movimento de rever-se e rever seu percurso, que tem um importante papel, não só para o crescimento pessoal de cada um, mas, sobretudo na constituição de identidades, pois para Hall (2002):

“A identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade. Sendo formada por processos sociais e uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais envolvidos na formação e manutenção da identidade são determinados pela estrutura social. Essa determinação da identidade pelas relações sociais - elas mesmas determinadas pelo sistema social – convida-nos a distinguir tipos de

identidade social, sem os quais dificilmente se poderá operacionalizar o conceito de identidade (social ou “coletiva”) na investigação empírica.” (HALL, 2002, p 43- 44).

É importante salientar, nesta pesquisa, até que ponto esse perfil de pedagogo é multicultural, dialogando e comparando com os autores utilizados neste trabalho, que definem a perspectiva multicultural na proposta curricular como a tentativa de incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, uma perspectiva voltada à valorização do plural e aos desafios a preconceitos, comprometidos com a construção do diálogo dessas diferenças.

A partir da entrevista, foi possível perceber que essa temática tem sido tangencialmente contemplada no currículo desse curso de formação, porém esta visão tem sido trabalhada de maneira um pouco desvirtuada com relação ao que a tendência multicultural preconiza quando falamos de uma educação multicultural, qual seja:

“Em síntese, a concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais.” (CANEN & SANTOS, 2009, p.36).

É preciso entender que, ao trabalhar com ensino/aprendizagem no processo de formação de professor, muitos conceitos estão sendo (re)construídos e interligados a outros saberes. Por isso, é difícil dizer que a pluralidade não está sendo contemplada naquele contexto, porém não podemos atribuir sentidos multiculturais nessas vertentes, já que essa questão não está sendo vista como norteadora para a construção e planejamento desse currículo. Há, nesses currículos, certa menção à pluralidade cultural, mas de modo não sistematizado, sem o intuito de preconizar os princípios do multiculturalismo como base fundamental dessa proposta curricular.

Ainda que o currículo compreenda aspectos importantes das atuais demandas do perfil do educador, ele não contempla todas, como é o caso do multiculturalismo. Entretanto, de forma indireta, certos aspectos estão presentes na ementa curricular quando se fala em “*permitir perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações biopsicossociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e é capaz de ensinar e produzir conhecimentos*”. Percebe-se que há nesta proposta a valorização da questão multicultural. Contudo, na prática, ela não vem sendo contemplada e trabalhada de acordo com o que se preza na visão multicultural, desvinculando-se as práticas curriculares de sua articulação e de seus princípios, resultando no que Canen (2009) descreve a seguir:

“O currículo corresponde a uma seleção da cultura que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção enfatiza determinados saberes e omite outros, sendo que presenças e ausências nos currículos representam resultados de disputas culturais em torno dos valores e habilidades que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos. É importante observar que o currículo é um território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade.” (CANEN, 2009, p.60).

É necessário que pensemos um currículo que envolva as identidades dos diversos sujeitos inseridos no contexto escolar, bem como as práticas sociais e culturais. Trata-se, enfim, de pensarmos os sujeitos e suas representações para além dos processos sociais específicos da Universidade. Por isso, é importante discutir concepções contemporâneas no currículo de formação de professores para potencializá-las, de modo que sejam direcionadas para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania, e aptos a se inserirem em um mundo plural.

Para além de fazer valer essa valorização no plano curricular desta proposta, é necessário que esta teoria se concretize na prática, atendendo às vozes plurais e aos princípios que norteiam a questão multicultural em um currículo de formação. Principalmente, trata-se de inserir, neste plano curricular, princípios capazes de articular a questão multicultural neste espaço.

3.2. - O currículo atual do curso de Pedagogia

Para realizar um parâmetro de comparação entre os currículos oferecidos (antigo e velho) pela Universidade para o curso de Pedagogia, descrevo o currículo atual oferecido na instituição mostrando mudanças, diferenças, perspectivas e superações alcançadas com a vigência da nova grade curricular. Coloco abaixo o programa e proponho a discussão de algumas ementas do curso que possibilitou observar e evidenciar a preocupação com a diversidade cultural.

Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Faculdade de Educação
 Coordenação do Curso de Pedagogia

FLUXOGRAMA DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IMPLANTAÇÃO: 2007/1 - Turno Vespertino
 Docência na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Materias Pedagógicas do Ensino Médio, Cursão de Processos
 Educacionais e Educação de Jovens e Adultos

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Filosofia da Educação no Mundo Ocidental EDF120 (60 - 4)	Filosofia da Educação Contemporânea EDF231 (60 - 4)	Educação e Comunicação EDD235 (45 - 3)	Libras S/Cód. (60 - 3)	Linguagem Corporal na Educação EDD647 (45 - 2)	Didáticas das Ciências da Natureza EDD176 (60 - 4)	Pesquisa em Educação EDF608 (60 - 4)	Políticas Públicas em Educação EDA604 (60 - 4)	Educação Comparada EDA480 (60 - 4)
Fundamentos Sociológicos da Educação EDF240 (60 - 4)	Sociologia da Educação Brasileira EDF364 (60 - 4)	Didática EDD241 (60 - 4)	Currículo EDD243 (60 - 4)	Planejamento de Currículo e Ensino EDD646 (60 - 4)	Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais EDA612 (60 - 4)	Didática da Língua Portuguesa EDD361 (60 - 4)	Monografia EDW:01 (60 - 2)	Educação e Trabalho EDF419 (60 - 4)
Psicologia do Desenvolvimento e Educação EDF122 (60 - 4)	Psicologia da Aprendizagem e Educação EDF232 (60 - 4)	Bases Biológicas da Aprendizagem EDF233 (60 - 4)	Fundamentos da Educação Especial EDF607 (60 - 4)	Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem EDD172 (60 - 4)	Didática da Matemática EDD362 (60 - 4)	Ciências Sociais EDD175 (60 - 4)	Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos EDD648 (60 - 4)	Educação e Novas Tecnologias EDF644 (45 - 3)
História da Educação no Mundo Ocidental EDF113 (60 - 4)	História da Educação Brasileira EDF121 (60 - 4)	Educação Brasileira EDA234 (60 - 4)	Questões Atuais da Educação Brasileira EDA351 (60 - 4)	Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio EDWU21 (180 - 4-4)	Prática em Gestão de Processos Educacionais EDWU24 (180 - 4-4)	Prática de Ensino em Educação Infantil EDWU11 (180 - 4 - 4)	Prática de Ensino em Séries Iniciais do Ensino Fundamental EDWU01 (180 - 4-4)	Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos EDWU25 (180 - 4-4)
Introdução ao Pensamento Científico em Educação EDF417 (60 - 4)	Antropologia na Educação EDF418 (60 - 4)	Educação Popular e Movimentos Sociais EDD609 (60-4)	Informática Aplicada à Educação EDF124 (45 - 3)	Arte-Educação EDD478 (45 - 3)	Psicopedagogia e Educação EDF363 (60 - 4)	Atividade Acadêmica de Livre Escolha I (45 - 3)	Organização do Trabalho Pedagógico EDA242(45 - 3)	Atividade Acadêmica de Livre Escolha II (45 - 3)
Atividade Acadêmica Opativa I (45 - 3)	Atividade Acadêmica Opativa II (45 - 3)	Concepções e Práticas da Educação Infantil EDF351 (60 - 4)	Alfabetização e Letramento EDD350 (60 - 4)	Metodologia da Pesquisa em Educação EDF244 (60 - 4)	Atividade Acadêmica Opativa III (45 - 3)			
345 horas	345 horas	345 horas	345 horas	450 horas	465 horas	405 horas	405 horas	390 horas
23 (23 - 0)	23 (23 - 0)	23 (23 - 0)	22 (21 - 1)	25 (20 - 5)	27 (23 - 4)	23 (19 - 4)	21 (15 - 6)	22 (18 - 4)

Carga Horária:
 Disciplinas Obrigatórias: 3270 horas
 Disciplinas Opativas: 135 horas
 Disciplinas Livre Escolha: 90 horas

Creditação:
 Créditos Teóricos : 170 créditos obrigatórias (2550 h) + 09 Opativos (135h) + 06 Livre Escolha (90h) = 185 créditos (2775 h)
 Créditos Práticos: 24 créditos (720 h)

O currículo atual em vigência foi oferecido para as novas turmas do curso de Pedagogia em 2007/01, embora ele não estivesse ainda totalmente implementado no SIGA (sistema integrado de graduação da Universidade). De fato, esta implementação ocorreu em 2008/01, mas para não haver problemas maiores em relação à adaptação do currículo antigo em relação ao currículo novo, optou-se por implementá-lo já em 2007/01.

Segundo a professora entrevistada, esse novo currículo surgiu, na realidade, para dar conta dos dois problemas apresentados pelo currículo anterior: as questões do alto custo e a questão da inserção no mercado de trabalho. Ela afirma que, de certa forma, esse currículo não somente contornou como sanou efetivamente essas questões - até pelo fato de que, neste novo currículo, ao invés ingressarem 45 alunos, haveria a entrada de 50 alunos, o que fez com que a relação professor X aluno aumentasse. Este novo currículo apresenta também uma vitória inestimável para a Faculdade de Educação, que é a possibilidade de termos o curso de Pedagogia no turno da noite, uma novidade que teve início no período de 2008/02.

A professora prossegue dizendo o seguinte:

“Enfim, com a inserção do curso de Pedagogia noturno e com o aumento das vagas, tivemos um atendimento a uma clientela maior dos alunos de Pedagogia. Também, esse novo currículo não tem mais habilitações. Então, isso significa que esses 50 alunos que ingressam, claro descontando as questões de evasão, esses mesmos alunos irão constituir turma ao longo do curso. Assim, a relação professor X aluno será sempre uma relação uma a outra, porque não haverá aquele problema da divisão de uma turma em três turmas. Então, em relação a esse primeiro problema, o objetivo foi alcançado. E, em relação à questão da inserção no mercado de trabalho, tivemos uma operacionalização deste problema, porque este novo currículo não tem mais habilitação, formando o pedagogo licenciado com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho em cinco áreas: Educação Infantil, Séries Iniciais, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, Educação de Jovens e Adultos e também algo que é uma enorme demanda dos alunos de Pedagogia,

que é a questão da Gestão Escolar.” (extraído da entrevista com a professora ex-coordenadora realizada em 29/07/09).

Podemos resumir que este novo perfil do pedagogo possibilita inserções do mesmo em várias frentes de trabalho. Este novo curso parece, porém, ter aberto mão das especializações, uma vez que no currículo anterior tínhamos um professor especializado em um determinado nível de ensino, seja em Educação Infantil, Séries Iniciais ou Magistério, o que não ocorre no atual. Há a necessidade de um alerta constante para que não haja fragmentação da formação em nome do maior número de possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Aponto a necessidade de pensarmos em políticas curriculares compreendendo a sociedade como multiculturais, compostas por saberes e formas de conhecimentos plurais. Resta, assim, organizar estratégias e mecanismos de alerta na construção de políticas curriculares a fim de contemplar uma formação de professores que prepare os docentes para atuar em contextos híbridos. Ressalta-se a pesquisa como instrumento de reflexão de formação de sujeitos críticos e participantes; o professor pesquisador capaz de dialogar com a diversidade e as mudanças postas no nosso contexto da sociedade brasileira no intuito de visualizar a pesquisa como um meio de construção e reconstrução de significados carregados de hibridizações plurais que podem a cada instante modificar sua interpretação.

O currículo do curso de Pedagogia sofreu alterações e mudanças significativas para o campo de atuação do pedagogo por conta das transformações do contexto educacional. Por isso, foi necessário repensar um currículo integrado que pudesse dar conta da demanda e das habilidades exigidas desse profissional. Anteriormente, a universidade oferecia um currículo de graduação direcionado a formação do professor para Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal.

Nos dias de hoje, o currículo apresenta uma formação mais ampla, que possibilita a inserção desse profissional em mais áreas de atuação - podendo assim inferir que esse currículo oportunizou interfases das mudanças e crescimento do campo da educação na sociedade, acompanhando o movimento de transgressão. Em se tratando de um mundo globalizado, fundamenta-se a necessidade de expandir o campo e pensar em identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que

garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais, educacionais e organizacionais. Assim, podemos pensar no multiculturalismo como uma ponte viabilizadora, com intenções curriculares que permitam circular a pluralidade cultural dessas múltiplas identidades que perpassam o perfil dessas intenções de ensino. Deste modo, compartilho com Moreira (2001):

“Pode-se promover a educação multicultural para desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais, decorrente do maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades. Pode-se também empregá-la para resgatar valores culturais ameaçados, visando-se garantir a pluralidade cultural. Pode-se, ainda, buscar reduzir os preconceitos e as discriminações (Canen,1998). Pode-se, com o auxílio da educação multicultural, destacar a responsabilidade de todos no esforço por tornar o mundo menos opressivo e injusto.” (Antônio Flávio Barbosa Moreira, Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 2001 N° 18, p.66).

Em uma perspectiva de currículo sem fronteiras (Macedo, 2006), a inserção do conceito de Multiculturalismo nos currículos de formação representa uma inovação curricular que deveria impregnar os currículos para além as fronteiras, inserindo-se no campo como uma ferramenta que possibilita um olhar minucioso e valorizador das identidades plurais a fim de formar parcerias oferecendo currículos sensíveis à diversidade cultural do campo, respeitando mudanças, valores e novas habilidades.

Compartilho com o discurso de Moreira (2001), que aponta a relação de currículo e Multiculturalismo como um fio condutor de preparar professores para enfrentar os desafios provocados pela pluralidade cultural da sociedade e suas rápidas e constates mudanças no cenário da educação brasileira. Neste sentido, pude verificar que, na reformulação do perfil do curso de pedagogia, essa concepção já permeia o campo do mesmo, uma vez que nessas novas intenções de ensino são contempladas em um curso que:

“destina-se à formação de profissionais preparados para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira,

capazes de pensar, decidir, planejar, acompanhar, realizar e avaliar atividades educacionais em várias instâncias e níveis. O licenciado em Pedagogia poderá atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (em todas as suas modalidades), no Ensino Médio (modalidade Normal), ministrando as disciplinas pedagógicas, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. O licenciado em Pedagogia poderá ainda atuar na organização e gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo da educação.” (site da Faculdade de Educação/UFRJ, em 03/03/2013).

É possível notificar que o perfil do curso de Pedagogia, mesmo que silenciado de intenções explicitamente multiculturais (como diversidades, pluralidades e etc.), contém indícios em sua proposta que apontam para a preocupação das múltiplas identidades que esse profissional vem adquirindo no campo, o que salienta, mesmo que implicitamente, uma educação para a pluralidade cultural, que percebe a diversidade de atuações do campo e suas mudanças demonstrando a importância de permear e valorizar todas as habilidades a fim de promover uma educação de qualidade respeitadora das múltiplas identidades institucionais.

Salienta-se no discurso já proposto por Candau (2008) uma perspectiva que acredita na educação articulada a práticas sociais relacionadas às diferentes dinâmicas presentes em nossa sociedade, ressaltando a articulação das políticas educativas, assim como as práticas pedagógicas, ao reconhecimento da diversidade cultural - tanto no enfoque da cultura escolar, como na cultura global e naquelas dos atores envolvidos neste processo. Dialoga com a ideia de que *“não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais se situa”* (CANDAU, 2008, p.13), o que expõe a existência de uma relação intrínseca entre educação e cultura.

Segundo Candau (2008), o caráter monocultural padronizador da educação aponta para necessidade de romper esta concepção e construir práticas educativas que contemplem a questão da diferença e do multiculturalismo, utilizando de uma proposta de pensar esse espaço como um cruzamento de culturas e fronteiras, composto por tensões e conflitos que precisamos conhecer.

Aponta-nos que ao trabalhar com a perspectiva do multiculturalismo em educação nos currículos de formação nos viabiliza atentar para as questões culturais que não podem ser ignoradas, pelo contrário, nos provoca a situar diante da questão *“abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar”* (CANDAUI, 2008, p. 16) e pensarmos como somos construídos socioculturalmente, o que negamos, silenciemos e o que afirmamos em nossas práticas.

Candau (2008) situa-se no multiculturalismo da interculturalidade que promove a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade e concebe a cultura como um processo de interação e diálogo que mantém constantes movimentos de construção e reconstrução. Concebe a hibridização como um elemento fundamental para promover o diálogo na dinâmica dos diferentes grupos. A preocupação que Candau defende está no campo do reconhecimento do outro, da alteridade do sujeito para promover um diálogo entre os diferentes grupos culturais e uma educação para a negociação cultural com enfrentamento das tensões e dos conflitos - promoção de uma ação dialética, respeitadora da construção da identidade cultural de cada sujeito -, compreendendo as representações que construímos com os outros, ou seja, com as diferenças.

Segundo o exposto nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia do currículo 2004/02, foi possível constatar que, de uma maneira geral, há um maior silenciamento no currículo ao que se refere à cultura, diversidade cultural, diferenças e etc. uma vez que são poucas as disciplinas que exprimem no arranjo dos seus objetivos de ensino preocupações e articulações dos discursos com os potenciais de uma formação de professores na perspectiva do multiculturalismo em educação. Neste sentido, o curso era visto com um caráter monocultural, pelo qual o trato com a diversidade não norteava as políticas de currículo.

O referido currículo era composto e estruturado da seguinte forma: vinte e sete disciplinas obrigatórias do tronco comum, quinze disciplinas obrigatórias na habilitação, no meu caso Séries iniciais do Ensino Fundamental, e oferta de quarenta e cinco disciplinas complementares e três disciplinas de escolha restrita, conforme exposto anteriormente.

No bojo dessa organização curricular foi possível averiguar que, na grade curricular deste curso de formação, havia poucas incidências de aspectos culturais no

ensejo da nomenclatura das disciplinas conforme se buscava apurar. Neste curso de formação de professores podíamos constatar sensibilidade à cultura no seu processo de ensino? Examinei as ementas das disciplinas do curso no intuito de buscar indícios concretos que permitisse apontar para uma formação docente preocupada com a diversidade cultural, pois somente por meio do nome das disciplinas não fica explícito o trabalho articulado com a cultura ou a diversidade do nosso contexto social.

Ao explorar as ementas do curso de formação de professores do currículo antigo⁸, pude constatar que grande parte das disciplinas, tanto da seção das disciplinas obrigatórias ou complementares quanto de escolha restrita, não propõem nos seus objetivos de estudos um ensino articulado à cultura. Porém, temos nas sugestões bibliográficas de algumas disciplinas leituras sugeridas que ponderam nos títulos o estudo da cultura, diversidade, aspectos socioculturais, o que nos permite, enfim, induzir que aproximações e articulações com cultura e diversidade podem estar entrelaçadas na intenção de ensino do curso. Não podemos afirmar, porém, afirmar se de fato isto ocorre, uma vez que as ementas não pressupõem explicitamente essa finalidade.

Em contrapartida entre as ementas das disciplinas do tronco do currículo antigo analisado, nos deparamos com propostas de curso que revelavam intenções de ensino articulado com cultura, diferenças, diversidades e etc. Nelas, estava explícito o trabalho com a educação articulado à cultura e à diversidade em seus aspectos socioculturais, o que, para além de utilizar conceitos dos potenciais culturais na nomenclatura da disciplina, revelava no seu propósito o trabalho e a discussão da diversidade cultural nos espaços educacionais e nos movimentos da sociedade global.

Um fato bastante curioso, que despertou atenção nesta análise da proposta curricular, foi ter percebido disciplinas integrantes deste tronco curricular que possuem em sua nomenclatura conceitos que os multiculturalistas em educação denominam “potenciais multiculturais” (Canen, 2009). Porém, ao nos depararmos com a leitura da ementa da disciplina, os objetivos e as finalidades de ensino propostos não condizem com a realidade que atentávamos encontrar. Desta forma, percebemos um claro distanciamento e silenciamento da questão.

Em uma análise global, infere-se que o foco do currículo antigo não está orientado e formulado com as perspectivas de diversidade cultural, uma vez que

⁸ Neste estudo, refiro-me ao currículo antigo como o curso de formação oferecido na ementa 2004/2.

percebemos nas disciplinas ofertadas silenciamentos na descrição dos objetivos de ensino nas ementas do curso. Esse fato pode se proceder, pois os estudos culturais no campo do currículo são uma perspectiva de estudos consideravelmente recente no campo da educação, que tem ganhado visibilidade e espaço no campo do currículo a partir dos anos 90, quando se instauraram as discussões do Multiculturalismo em educação trazendo à tona a necessidade de resgatar e perceber a cultura nesse espaço de formação e de construção/reconstrução da sociedade, atentando para o cruzamento de fronteiras que atingem e modificam a sociedade.

Neste momento, compartilho da discussão de Macedo (2006), que descreve:

“Desde os anos de 1990, a centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas tem propiciado uma guinada no campo rumo aos estudos culturais, a ponto de Pinar (2002) afirmar que a importância do entendimento do currículo como texto político foi substituída pelo “explosivo crescimento dos estudos culturais”.” (p.114) (MACEDO, 2006, p. 285).

Hoje, o curso de licenciatura de Pedagogia é percebido com considerável interlocução entre currículo e cultura, uma vez que, ao examinar a nova proposta do currículo em vigor na Faculdade de Educação, é possível notificar que houve um crescimento relevante nas intenções de formação de professores no que com cerne à percepção dos potenciais culturais, bem como a valorização da diversidade cultural para a qualidade da formação e construção de identidades dos sujeitos inseridos neste contexto.

Ao começar pela sua diferente estrutura organizacional, o novo curso proposto possui uma dinâmica diferente de disposição das disciplinas, pois agora não existe mais a escolha por uma determinada habilitação. Os sujeitos que ingressam neste currículo cursam um currículo único, compreendendo a formação de um profissional “polivalente”. Acredito que se encontra implícito o fato de ter incluído neste processo de formação maiores incidências de cultura nas intenções de ensino.

Este novo currículo, conforme exposto na base do Siga (site <http://www.pr1.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/grade-curricular-cursos-71>), é composto por 46 disciplinas obrigatórias e 43 optativas (não há descrição

de quantas e quais são as disciplinas de escolha livre na grade curricular a qual tive acesso). Outra mudança visível é que foram acrescentadas ao novo currículo os itens de requisitos curriculares suplementares e disciplinas de escolha condicionada, os quais não consegui compreender as intenções.

Nesta nova estrutura curricular do curso, podemos observar que, por estar enunciado nesta nova proposta de formação um profissional com múltiplas capacidades, a diversidade precisou penetrar nesta política de formação, na medida em que estamos falando e lidando com formação de profissionais para múltiplas funções. Daí a demanda de acompanhar os avanços e os movimentos de mudanças do campo, que está recheado de diversidade em seus aspectos socioculturais, bem como operando com a construção de identidades individuais, coletivas e institucionais distintas entre si, marcadas tanto histórica quanto politicamente.

A partir do estudo dos nomes das disciplinas exposta na grade curricular do novo currículo, pode-se indagar que a mudança ocorrida alcançou com maior evidência a reformulação do programa curricular uma vez que, se olharmos o currículo atual e compararmos com antigo, constataremos que mudanças ocorreram e que, na medida das possibilidades e enfrentamentos do campo, estão marcando presença. O currículo que tinha anteriormente resistência e pouca abertura para reconhecer a cultura e a diversidade cultural como conhecimento importante no espaço de formação agora demonstra abertura e flexibilidade as questões relacionadas aos aspectos culturais ao inserir disciplinas obrigatórias que trabalham com a diversidade cultural em seus mais variados aspectos.

Nas ementas das disciplinas da nova reformulação do curso, revelam-se inovações explícitas no currículo com inserção de potenciais multiculturais, mesmo sem presumir uma política de educação multicultural, como a preocupação sociocultural ligada aos demais processos de aprendizagem, tais como: desenvolvimentos biológicos e intelectuais do sujeito; fator influente na aquisição do conhecimento; condições e limitações do ensino; condições sociais do sujeito que aprende; a perspectiva de educação inclusiva; associação aos movimentos de educação popular; ênfase no trabalho ao reconhecimento de cultura (identidade coletiva); qualidade da educação em diferentes contextos educacionais; trabalho do profissional da educação em suas mais variadas atuações. Essas abordagens contempladas neste plano podem ser tomadas

como parte de um caráter inovador na medida em que desperta o silêncio que se instaurava na velha proposta curricular.

Presenciar no plano do currículo o diálogo entre cultura e diversidade nas ações de ensino nos propicia pensar a centralidade da cultura ressaltada por Canen (2009), Candau (2008) e Moreira (2001) na contemporaneidade, quando é necessário avistar interfases entre currículo e cultura em prol de consolidação de um papel de destaque ao conceituar cultura e sua relação com o currículo.

Reformular a proposta curricular na perspectiva multicultural é um caminho que favorece a afirmação da diversidade, o respeito e a valorização das diferenças socioculturais. Cogito um currículo de formação de professores como Macedo (2006) apontou, com espaço e tempo de fronteiras, que possibilite práticas ambivalentes e busque equilíbrio na proposta de ensino onde que conceitos são construídos e reconstruídos ao dialogar de forma harmônica no respeito às tendências da sociedade contemporânea.

O currículo de Pedagogia, embora evidenciasse a presença dos aspectos socioculturais no seu curso, ainda encontra-se no movimento de entrase ao pensar e formular em seu currículo uma formação que atente para o diálogo com a diferença nos espaços socioculturais e a percepção das múltiplas culturas que circundam essa arena.

Neste engajo que o pensamento dos estudos culturais se insere, fortalecendo o diálogo de se propor orientação para construção de currículos respeitadores das diferenças culturais instauradas no currículo, configuro a pergunta “como fazê-lo?”. Evidencia-se que *“trata-se de uma arena de conflitos de poderes políticos e sociais, o qual realça o diálogo e a “necessidade de uma negociação cultural que se dá num terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia.”* (LOPES, 2011, p.189).

Além de permitir a entrada das discussões sobre as relações entre conhecimento e cultura para o crescimento e melhoria da qualidade de formação, o novo currículo apresenta disciplinas que, mesmo sem citar a palavra “cultura” na sua ementa, permite o diálogo com a mesma pela simples presença de potenciais multiculturais, o que nos propicia engajar que há preocupação com a diversidade cultural, mesmo que não esteja no esboço do nome da disciplina a palavra “cultura” ou outros termos correlacionados.

Neste sentido, podemos induzir que a mudança ocorrida no planejamento do curso anuncia implicitamente um currículo multicultural na medida em que podemos

verificar inserções e mudança do perfil do curso com a preocupação de acompanhar a pluralidade de identidades do campo, uma vez que a proposta do antigo currículo (2004/2) apresentava apenas uma visão curricular que viabilizava a formação professores para atuar em sala de aula através da oferta de habilitações como Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal. Movimentos de mudanças evidenciados no perfil do currículo e nas ementas do curso salientam que as discussões de cultura estão permeando, influenciando e adquirindo voz nas formulações das políticas curriculares para formação de professores. É preciso pensar que *“reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que as compõem.”* (CANEN, 2001, p.207). Deste modo, temos que viabilizar meios de construir currículos interligados com a preocupação multicultural, e assim inserir em nossas políticas de currículos perspectivas multiculturais de educação em prol do enfrentamento dessas tensões.

“A intenção de preparar professores para lidar com a pluralidade cultural e lutar contra preconceitos em seus discursos e práticas esbarra, com frequência, em resistências a aberturas para formas plurais de se conceberem as experiências da vida; algumas vezes, é prejudicada por falta de sensibilidade ao caráter híbrido e dinâmico das identidades.” (CANEN & MOREIRA, 2001).

A análise da ementa atual do currículo me permite presumir que não há mais uma formação com relativo “silêncio” com a diversidade cultural, na medida em que o campo de atuação e as múltiplas identidades profissionais que o curso pretende formar estão forçando a mudança do pensamento nas formulações curriculares. Neste embalo é preciso buscar estudar cada vez mais os currículos de formação de professor na intenção de apurar ênfases e omissões do currículo, assim buscar conceber as consolidações e legitimações curriculares presentes e intervir nos confrontamentos e tensões.

3.3 As vozes do campo: diversidade e pesquisa

As questões relacionadas à cultura e à educação nos permitem transitar atualmente, enquanto educadores, na problemática do multiculturalismo e nos posicionam de maneira crítica frente à grande diversidade cultural presente nos espaços escolares e à forma pela qual esta tem sido (ou não) trabalhada nas práticas de ensino e de formação docente (CANDAUI, 2008).

Perceber potenciais multiculturais nas diversas dimensões da ação educacional desanda-se no sentido de buscar investigar, compreender e valorizar a pluralidade cultural existente não só no campo educacional, mas em todas as esferas sociais. Esse enfoque elucida preocupações com o desafio a estereótipos e preconceitos e com a promoção de práticas valorizadoras da diversidade cultural.

Pensar em multiculturalismo é ponderar políticas que provoquem o reconhecimento das diferenças e do outro enquanto sujeito nas práticas pedagógicas e curriculares. Assim, tornou-se fundamental nesse estudo, para além de investigar a grade curricular e as ementas do curso, compreender como o currículo antigo (2004/2) foi percebido pelos sujeitos que transitaram durante este período neste espaço de formação. Para isso, resgato trechos do estudo que já havia marcado essa análise em Menezes (2009), quando discuti modo pelo qual o currículo era essencializado pelos sujeitos.

Muitos sujeitos inseridos nesse currículo demonstravam no início de sua formação inseguranças, questionamentos e desapontamentos que permeavam a dinâmica desse processo de ensino. Na medida em que caminhavam e avançavam seu percurso de formação, compreendiam a estrutura e as intenções de ensino do curso e realizavam comparações e inserções das possibilidades que esse currículo lhe permitia oferecer.

A grande questão que assolava as preocupações dos sujeitos era a pouca inserção no mercado de trabalho que esse currículo possibilitava, uma vez que o currículo oferecia um reduzido campo de atuação na educação, restringido a formação à docência. Esse foi um motivo de alarde para os que circulavam neste período, posto que eles esperavam receber uma formação plural, com múltiplas possibilidades de inserção no mercado profissional, e não algo que limitasse sua atuação no campo profissional.

Por outro lado, ao amadurecer e prosseguir nas etapas do processo formativo desse currículo, alguns sujeitos percebem a importância de conhecer a estrutura que amolga o sistema de ensino educacional, percebendo as esferas e as políticas públicas que dominam e estruturam esse currículo.

Neste sentido, esse currículo antigo, apesar de apresentar intenções de ensino com foco apenas na docência, também oferecia aos alunos a chance de refletir criticamente sobre a questão de poder e as esferas que legitimam as políticas curriculares de formação de professores. Ele nos permitia olhar para esse campo e pensar em nossas próprias identidades docentes. Conforme argumentado por Canen (2008, p.28), temos que pensar em:

“trabalhar no sentido de romper fronteiras curriculares e buscar visões mais complexas e plurivocais do currículo... pode-se encontrar, na articulação da pesquisa e do multiculturalismo, uma via interessante, certamente a ser enriquecida e tensionada por nossos discursos e práticas, no cotidiano da formação docente”.

A visão dos sujeitos a respeito do currículo antigo compartilha da ideia de que esse currículo de formação precisaria avançar as intenções de ensino desta grade, na medida em que não aborda, em seu tronco curricular, os avanços e mudanças do campo de atuação do pedagogo e suas relações com a diversidade cultural na sociedade contemporânea. O pedagogo na contemporaneidade expandiu seu espaço de inserção, circulando novos conhecimentos e novas identidades, tornando necessário que a universidade perceba e acompanhe esse novo campo na proposta de formulação de seu curso, respaldando uma formação docente que oriente e formule estudos e que capacite esse sujeito a se engajar nesse novo espaço, acompanhando as transgressões e as novas demandas da sociedade:

“No momento em que se discute a perspectiva da pluralidade cultural e que já se consta como uma proposta de incorporação desta temática como eixo transversal nos parâmetros curriculares nacionais trata-se de tentar avançar no sentido de fazer dialogar uma perspectiva intercultural crítica em formação docente, com dados relativos ao

esquema e representações docentes construídos, em seu cotidiano, com referencia à pluralidade cultural.” (CANEN, 2001, p.214).

A reformulação ocorrida neste currículo nos faz pressupor que as vozes dos sujeitos e o reconhecimento das múltiplas identidades profissionais foram contemplados e valorizados nessa nova perspectiva de formação. Este campo está permitindo interlocução das novas inserções do pedagogo e flexibilidade nos planos da formação, uma vez que está permitindo o ingresso de novas identidades e aspectos socioculturais nas discussões de elaboração do currículo.

Reconhecer a diversidade de universos culturais nos planos da formação docente implica promover sujeitos críticos participativos conhecedores do trabalho com a pluralidade cultural e interpolar um constante dinamismo para melhoria na qualidade da formação do profissional que supõe formar: um profissional reconhecedor do cruzamento cultural que assola a dinâmica da sociedade.

É preciso romper a homogeneidade que cruza e tenciona os currículos de espaços formação docente, o que acaba por reforçar espaços homogêneos (Canen, 2001). Reforça-se a prática de inserir nos cursos de formação a perspectiva da educação multicultural para uma visão de pluralidade cultural ignorada pela sociedade, que nega a dinamicidade e a hibridização de culturas.

Preconiza-se o incentivo da articulação ensino-pesquisa-diversidade no plano do curso de formação de professores, designando dimensões para as determinadas perspectivas:

“a) a compreensão dos futuros professores e professores formadores como pesquisadores em ação, sujeitos portadores de identidades culturais singulares, inserido sem contextos culturais, organizacionais e discursivos específicos; b) o incentivo às discussões dos temas educacionais de forma problematizadora, mobilizadora do desenvolvimento de atitudes de pesquisa que ressaltem as tensões entre pretensões à universalidade e à diversidade cultural, bem como que questionem preconceitos e identidades silenciadas, nos mesmos; c) a apresentação dos professores em formação a metodologias plurais de pesquisa, entendidas como formas de se proceder a um mergulho na realidade que, no entanto, será sempre filtrado pelo olhar do professor-pesquisador, produtor de narrativas singulares sobre esta

realidade; d) a análise das identidades institucionais ou organizacionais onde se processa a formação docente e sua articulação à perspectiva de pesquisa, problematizando relações desiguais de poder e lutando para que essas instituições se constituam em organizações multiculturais” (CANEN, 2008, p.299).

Averiguar a identidade institucional de um curso de formação docente, bem como sua estrutura organizacional e suas finalidades de ensino, presume refletir o espaço e a corrente de pensamento que orienta as formulações de suas políticas curriculares. Permite-nos, sobretudo, indagar sobre de que forma os indícios presentes na proposta curricular e nas ementas nos preconizam o processo de formação que a universidade fornece.

Defender a argumentação de considerar o professor um sujeito do conhecimento, capaz de refletir política e criticamente sobre sua prática, inserido em um contexto social que lida todo tempo com a diversidade cultural, adquirindo e se constituindo a partir de múltiplas identidades, presume pensar em currículos de formação que provoquem e fundamentem práticas de formação que permitam a interlocução de pesquisa, ensino e diversidade cultural a fim de compreender essa triangulação como um componente essencial no propósito de alcançar uma proposta de educação na perspectiva da educação multicultural.

Conclusões e recomendações: Comparando o passado e o presente na visão da diversidade cultural

No presente estudo, analisamos a formação de professores e a sensibilidade à pesquisa e diversidade cultural no plano de sua proposta curricular em dois momentos: o primeiro no passado, ao resgatar por meio de uma pesquisa histórica movimentos da experiência educacional da Universidade do Distrito Federal dirigida por Anísio Teixeira, destacando o papel da pesquisa e a sensibilidade à diversidade cultural neste processo. Esse movimento provocou um olhar minucioso para a proposta da formação docente que implicitamente desencadeava intenções que nos supõe a inferir e pensar a presença da preocupação e da compreensão de cultura no processo educativo. Instigava-me constatar como a diversidade/cultura podia ser percebida e compreendida naquele momento no cenário da educação brasileira e de que forma repercuta para a formação de hoje.

Em um segundo momento, no presente, analisamos uma instituição tomada como estudo de caso. Esta instituição passou por uma reforma curricular recente, mas ainda não leva em consideração a diversidade cultural como elemento-chave e norteador de sua intenção de ensino uma vez que não notificamos a presença de disciplinas que apresentem um teor explicitamente entrelaçado com a cultura em sua grade curricular. A ausência de disciplinas que abordam a cultura como conhecimento componente dessa formação foi amplamente percebida neste estudo.

Pensar em uma formação de professores que se preocupe em articular a cultura com o conhecimento específico (conteúdo) e a preparação didática pedagógica a fim de que se contemple uma formação plena no âmbito da pesquisa e da diversidade cultural está no discurso do Multiculturalismo em Educação, um campo que nos coloca diante da possibilidade de abrir caminhos viabilizadores no intuito de contemplar uma organização curricular valorizadora da pesquisa e diversidade, um processo que possa melhor administrar os saberes que circulam nesse processo formativo. Deste modo, é imprescindível contemplar um campo de formação que seja capaz de potencializar o professor para as novas exigências educacionais, de formar profissionais atentos às mudanças, às novas tecnologias e transformações da sociedade para assim realizar o movimento de troca e partilha de experiências e conhecimento, pois é esse movimento que dá ao sujeito possibilidades para que ele se forme e se reforme constantemente.

Saliento a importante contribuição da diversidade na formação docente que possibilite a construção do sujeito do conhecimento neste espaço de formação, dialogando com os princípios da teoria crítica que o trata como um sujeito histórico, inserido em um processo histórico, social e político com forte impacto sobre o seu fazer e pensar. Sendo a perspectiva multicultural uma tendência que se preocupa em compreender as formas de pensar destes grupos e seus universos culturais, bem como em questionar a extensão em que suas vozes estão representadas em currículos e práticas educacionais, busquei, através deste campo teórico, viabilizar caminhos de valorização desse plural, da diversidade e dos questionamentos da construção das diferenças nos espaços de formação ao utilizar o recurso da pesquisa histórica como meio de compreender e traçar uma linha “do tempo” que me possibilitasse inferir os caminhos percorridos, as conquistas, avanços e esquecimentos do caminho, me permitindo induzir e pensar na contribuição dos estudos históricos da formação docente para a formação oferecida nos novos tempos.

A partir do exposto, foi realizada no presente estudo a análise do currículo e da prática pedagógica na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Isto significou dar voz aos discentes, revitalizar suas necessidades e expectativas no curso, despertando a atenção para um olhar que a Universidade, muitas vezes, passa ao largo em seu currículo de formação, dando possibilidades para repensar esse currículo, fazendo com que ele se aproxime das intenções dos sujeitos que escolhem esse curso.

No âmbito da educação e formação docente, considerar a diversidade significa pensar em formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Ou seja, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural que tanto negam voz a diversidade de identidades culturais.

Assim como o pensamento circundante da UDF, que se centrava no projeto de preparar professores adaptados a novas tendências pedagógicas e se propunha a ser um projeto educacional de pensamento livre, de criação de saber, de produção do conhecimento, de cultura e de formação do magistério em todos os níveis, me aproximei da proposta de formação docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro percebendo indícios (ainda que não explícitos) de contribuição da UDF na estruturação e formulação não apenas do currículo da UFRJ, mas como de todos os processos de formação de professores que contemplam e dão credibilidade a uma formação articulada à pesquisa.

A reflexão e análise da proposta de formação de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) apontaram as principais ideias embutidas em sua proposta, mostrando mudanças, ênfases e desafios percorridos. Articular a proposta curricular oferecida pela Faculdade de Educação com a da Universidade do Distrito Federal consistiu em induzir aproximações e distanciamentos, bem como relações.

O processo de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro preconizava descrever a forma na qual a Universidade se organizava e apresentava sua proposta curricular, bem como o perfil do docente apresentado, ou seja, a identidade profissional que almejava alcançar. O curso preconizava a formação de um pedagogo - professor capaz de conciliar a reflexão crítica e uma visão ampla sobre Educação com a ação consistente e eficiente na sala de aula.

Assim, aproximo e resgato a finalidade da formação de professores preconizada e já descrita anteriormente da Universidade do Distrito Federal induzindo o pensamento de articular ensino e pesquisa no processo de formação de professores do passado, o que, de certo modo, pressupõe influências de seu ideário nas experiências educacionais dos novos tempos.

Na ocasião, o perfil do pedagogo proposto pela UFRJ (entendido como profissional do ensino) era, na versão curricular, aquele que teria a docência como base de sua identidade profissional, dominava o conhecimento específico de sua área e teria um conhecimento pedagógico abrangente que lhe permite perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações biopsicossociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e capaz de ensinar e produzir conhecimentos. Mesmo sabendo que nesta proposta a questão cultural estava explicitamente presente, isso não nos garante que ela passasse por uma articulação com os princípios da prática cultural de ensino, objetivando a valorização do plural, desafios e preconceitos.

Ao relacionar essa pesquisa com referencial teórico do multiculturalismo voltado para valorização da diversidade, tornou-se indispensável questionar sobre a forma a qual os potenciais multiculturais se relacionavam ou não na proposta curricular, bem como quais manifestações apresentava-se nessa formação, tendo em vista o mundo globalizado no qual vivenciamos a contemporaneidade. Reconhecendo o currículo como um objeto inserido em uma sociedade multicultural e compreendendo a diversidade dos

diferentes grupos sociais que o compõem, ou seja, percebendo as diferentes representações sobre universos culturais que estão neste contexto, pude trabalhar com uma proposta de conscientização com o intuito de discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada para a pluralidade cultural, detectando práticas pedagógicas favorecedoras da expressão desses universos.

Ao trabalhar com ensino/aprendizagem e diversidade cultural no processo de formação de professor, muitos conceitos estão sendo (re)construídos ao se interligarem a outros saberes. Por este motivo, é difícil dizer se diversidade não está sendo contemplada naquele contexto, mas não podemos atribuir sentidos multiculturais a essas vertentes já que essa questão não está sendo vista como norteadora para a construção e planejamento dessa formação. Existem movimentos que nos permitem inferir certa menção à pluralidade cultural, mas apenas de modo não sistematizado, sem o intuito de preconizar os princípios do multiculturalismo como base fundamental dessa proposta curricular. Na Universidade do Distrito Federal havia a presença da sensibilidade à diversidade cultural, com intencionalidades de preparação do professor adaptado a novas tendências e menções a respeito de produção cultural. Porém, seria anacrônico presumir a existência do conceito de multiculturalismo na época - pode-se, contudo, inferir que havia potenciais multiculturais no sentido que apontamos em nossa discussão teórica.

O estudo realizado sobre a formação de professores oferecida pelo curso de Pedagogia da UFRJ me permitiu comparar dois modelos de formação distintos (ambos em vigência na época), verificando inserções, mudanças, avanços e transgressões, abrindo possibilidades de viabilizar preocupações com ensino, pesquisa e diversidade, assim como em que medida os seus projetos educacionais se aproximavam e articulavam pesquisa e diversidade no seu processo de formação.

Defendo que é preciso aproveitar as experiências que o sujeito traz de seu processo de formação a fim de confrontá-las com os valores e saberes dominantes, promovendo um ambiente provocador de constantes diálogos que promovam a formação de sujeitos críticos capazes de refletir o seu processo formativo e sua prática. Tensões precisam permear o campo do conhecimento a fim de reconhecermos a diferença como um território fértil de grandes embates e conflitos. A formação docente necessita dialogar com essas diferenças para provocar um cruzamento cultural,

reconhecendo esse componente como categoria pertencente e enriquecedora do campo curricular da formação docente.

Ao comparar passado e presente inferimos que, já na proposta de formação docente do passado, o discurso idealizado no projeto da Universidade do Distrito Federal protagonizava e trazia em seu ideário de formação indícios da relação com a cultura no processo de aquisição do conhecimento. No que concerne pensar a cultura, a pesquisa e a diversidade, este trabalho permitiu encontrar indícios no discurso de Anísio que nos levam a indagar as aproximações entre ensino e pesquisa, mesmo com a preocupação estereotipada (e situada no espaço-tempo) de se pensar a cultura como elevação do capital cultural, com o intuito de constituir uma identidade nacional para o curso de formação docente.

Aposto na ideia de que a preocupação com a diversidade e pesquisa no campo da educação já percutia no passado, uma vez que podemos constata-la através do discurso de teóricos que já mencionavam esta relação da cultura no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, os estudos dos currículos de hoje nos alertam que a cultura ainda não ocupou o espaço que saliente. Nessa direção, os estudos multiculturais nos permitem representar essa temática e acentuar cada vez mais a importância de se pensar em propostas curriculares que articulem a discussão e a inserção dos aspectos culturais em suas intenções de ensino.

Permanências ainda se instauram e configuram no currículo. Observamos isso, por exemplo, no tratamento da cultura, que é muitas vezes entendida como um componente isolado de propósito no processo de formação. A falta de disciplinas na grade curricular que direcionem atenção e explanações do conhecimento científico articulado com os avanços decorridos do processo da globalização é outro sintoma que aponta as eminências do cruzamento de fronteiras, construção de novas identidades e espaços educacionais plurais. Entretanto, não podemos nos silenciar mediante a limitada compreensão de cultura que foi mencionada na reforma curricular, pois ela foi consolidada de modo muito distante das perspectivas preconizadas para uma educação multicultural.

As mudanças encontradas na proposta do curso encontram-se nas evidências encontradas tanto na grade curricular quanto nas ementas, onde pudemos perceber sensibilidades no que concerne ao trabalho, à valorização da diversidade cultural e à pesquisa nas interlocuções com o conhecimento. Isso nos possibilitou apontar, no

discurso da formação docente, uma intenção de ensino que visa favorecer construção de uma sociedade plural.

Sugestões para o futuro, em termos de implicações mais diretas para o currículo de formação de professores, referem-se a uma necessidade de maior articulação em reformulações de currículo de educação, com inserções das discussões sobre pesquisa e prática docente no âmbito da diversidade cultural, acentuando assim a construção de múltiplas identidades nesse processo de formação por intermédio de análises que busquem traduzir tais discussões na forma de propostas pedagógico-curriculares e avaliativas, o que poderá incrementar ainda mais o projeto multicultural.

E, também indagar e aprofundar no resgate da memória da história da formação de professores do passado e sua relação com a diversidade cultural preconizando debruçar-se em novas fontes documentais do acervo da Universidade do Distrito Federal que nos aproxima e aguça o diálogo com os entraves e avanços conquistados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JUNIOR, L.M. Apontamentos para uma cultura Material Escolar. In: **Pro-Posições**, v.16, n.I (46)- jan./abr.2005

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. **Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CANEAU, Vera M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. e CANEAU, V.M.F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CANEAU, V.M. **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, In: **Educação e Sociedade**, n.77, PP.207-227, 2001.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. (orgs.) Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Editora Papirus, 2001, p.15-44.

CANEN, A. G. e CANEN, A. **organizações Multiculturais – A logística na Corporação Globalizada**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2005.

CANEN, A., A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. In: **Ensaio: avaliação política educacional**, Rio de Janeiro, v.16,n.59, p 297-308, abri./jun. 2008a.

CANEN, A. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, J. F.P & OLIVEIRA, L.F (Orgs.). **Todas As Cores na Educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p.59-79.

CANEN, A. & SANTOS, A. R. **Educação Multicultural: Teoria e Práticas para Professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda., 2009.

CANEN, A. & XAVIER, L. Cultura e Multiculturalismo Em Projetos Educacionais no Brasil (1937-1960). In: **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, n.10,p.47, junho 2001.

CANEN, A. & XAVIER, G. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação Docente. In: **Ensaio: avaliação Política Educacional**, Rio de Janeiro, v.13,n.48,p.333-344, jul./set.2005.

DISTRITO FEDERAL. *Decreto Municipal nº. 5.513 de 4 de abril de 1935*. Institui a Universidade do Distrito Federal. In: Arquivo UDF: Séries: Atos Administrativos. PROEDES/FE/UFRJ.

Enciclopédia de Pedagogia universitária: glossário vol.2/Editora-chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. A Universidade do Distrito Federal: uma utopia vetada. **Revista Ciência Hoje**. Rio de Janeiro, v. 21, nº 123, p. 69-73, 1996.

FAVERO, Maria de Lourdes A. Anísio Teixeira e a UDF: Que lições nos oferecem? In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.17, n.1, p. 87-101, jan./jun.2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. UDF: Uma Concepção Alternativa de Universidade. In: FÁVERO. M. de L & LOPES.S. de C. **A Universidade do Distrito Federal(1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber Livro, 2009.(p.13-44)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Rogério. “Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas”. In: **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 1-22.

GOLDENBERG, M. **A arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

HALL, S. Da Diáspora. **Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte/ Brasília: Ed.UFMG/UNESCO, 2003.

HALL, S. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

HALL, S. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006. 11ªEd.

HERNANDEZ DIAS, José Maria. Etnografia e historia material de la escuela. In. ESCOLANO BENITO, Agustín e HERNANDEZ DIAS, José Maria (coords). *La memória y el deseo: cultura de la escuela y educacion deseada*. Valencia. Tirant ló Blanch. 2002. pp. 225-246.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Trad. de Gizele de Souza. n. 1, p. 9-38, 2001.

LEI nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LOPES, Sonia de C. A Escola de Educação como eixo integrador da Universidade do Distrito Federal. In: FÁVERO. M. de L & LOPES.S. de C. **A Universidade do Distrito Federal(1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber Livro, 2009.(p.45-68)

LOPES, Sonia de Castro. Um modelo autônomo e integrador de formação docente: a breve experiência da Universidade do Distrito Federal. In: **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 5, p.147-164, jan./ jun. 2008.

LOPES, Sonia de Castro. ***Oficina de Mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)***. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteiras cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.285-373, maio/ago. 2006.

MENEZES. Patricia (2009). **Percepções sobre o currículo de formação de professores: o espera e o concreto**. Trabalho monográfico.

MENEZES. Patricia & SOUZA. Andrea. **Estrutura e organização do arquivo da Universidade do Distrito Federal no PROEDES**. Trabalho de Jornada de Iniciação Científica no XXXI Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, artística e Cultural da UFRJ, no ano de 2009.

MENEZES. Patricia (2008). **A formação do professor primário na Universidade do Distrito federal(1935-1939)**. Trabalho de Jornada de Iniciação Científica no XXX Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, artística e Cultural da UFRJ, no ano de 2008.

MONTEIRO, F.M. de A.; CARDOSO, L. A. M.; MARIANI, F.; FONTOURA, H. A. da; CANEN, A.; SANTOS, A. P. S.; MUCCI, A. de B.; MENEZES, P. da C.; BATISTA, A. C.; JUNIOR, P. M. da S.. **Ressignificando Práticas de Ensino e de Formação Docente: Contribuições de Narrativas, Diálogos e Conferências**. In: **Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a Escola pública, Laica, Gratuita e de Qualidade**. Trabalho de Jornada de Iniciação Científica apresentando no XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) no dia 24/07/12.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio. e MACEDO, Elizabeth. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001

NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995b, p. 11-30.

PESEZ, Jean Marie. A história da cultura material. In: A nova história. Coimbra: Almedina, 1990.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação – quando as memórias narram a história de formação... In: **Porque escrever é fazer história**. São Paulo: Editora Abapuru, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: balanço provisório. In: Marcus Albino Levy Bencostta. (Org.). *Culturas Escolares; saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, v., p. 117-132

TEIXEIRA, Anísio S. A função da Universidade. Discurso pronunciado na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal, em 31 de julho de 1935. Boletim da Universidade do Distrito Federal, ano I, nºs 1 e 2, p. 11-24, 1935.

VIEIRA, M., PEIXOTO, M. & KHOURY, Y. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Editora Ática, 1998; 4º edição.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

Sites:

WWW.ufrj.br/faceduc

www.pr1.ufrj.br/index.php/cursos-de-graduao-mainmenu-124/grade-curricular-cursos-

71

Roteiro da entrevista da pesquisa

Entrevista com a Professora da Faculdade de Educação Da UFRJ.

Identificação do pesquisador : Patricia Menezes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que esta investigando em seu projeto de monografia a temática: **Percepções sobre o currículo de formação de professor: o esperado e o concreto.**

Entrevistado : identificação, formação acadêmica e profissão.

Questões norteadoras do estudo de caso:

- Em que ano foi aprovado o currículo anterior a esse, ou seja, o que antecedeu ao novo currículo que esta em vigor?
- Como o currículo atual buscou superar as questões do currículo anterior? (comparando com o currículo ao qual eu colarei grau)
- Como a questão multicultural aparece nesse currículo novo/ antigo, as vozes dos alunos foram ouvidas? Como a expectativas dos alunos foram contemplados no currículo antigo.
- Fale sobre currículo atual/ antigo, diversidade cultural, universos culturais e expectativas dos alunos.