

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Ricardo de Souza Janoario**

**GESTÃO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro  
2008

**RICARDO DE SOUZA JANOARIO**

**GESTÃO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Ana Canen

Rio de Janeiro  
2008

**RICARDO DE SOUZA JANOARIO**

**GESTÃO MULTICULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Canen  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Jose Carmello Braz de Carvalho  
Universidade Pontifícia Católica do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Pereira dos Santos  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir a Gestão Educacional e a Formação do Gestor em Educação a partir de uma perspectiva multicultural, analisando em que medida tal debate encontra eco nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo como estudo de caso uma Faculdade de Educação inserida no contexto de uma universidade pública que oferecia o curso de Pedagogia com habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. Propomos, com essa pesquisa, analisar as propostas, os discursos e as percepções dos professores e gestores da instituição, dos gestores recém-formados e dos profissionais em formação no tocante aos desafios, potenciais e propostas relativas à formação do gestor em educação, verificando o impacto do pensamento multicultural nessas formulações. Cabe a nós indagar: gerir multiculturalmente garante o exercício de uma Gestão Democrática? E ainda, como percebem, os profissionais da universidade tomada como estudo de caso, a própria formação do gestor educacional? Quais as tendências das Diretrizes Curriculares sobre a formação do gestor? Até que ponto a instituição está preocupada em preparar o gestor para uma sociedade multicultural? É nesse sentido que o escopo da presente pesquisa se pauta no estudo da Gestão Multicultural e suas implicações para com a formação do profissional de gestão. Tal tarefa significa ampliar o olhar sobre a Gestão Educacional e a formação do gestor, recontextualizando-as a uma perspectiva plural e democrática, com vistas ao reconhecimento das identidades individuais, coletivas e institucionais. No foco do presente trabalho, parte-se do conceito de *Organizações Multiculturais*, entendidas como aquelas organizações que lidam com os diferenciados níveis de diversidade cultural, onde está implícito o reconhecimento das diferenças nas questões de etnia, gênero, classe social, bem como da diversidade cultural dos participantes imersos no âmbito institucional, suscitando reflexões acerca de estratégias que contribuíssem para o sucesso organizacional frente a seu público.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional, Formação de Professores e Gestores, Multiculturalismo, Educação.

## ABSTRACT

The present research aims to discuss the Educational Administration and the Administrator Education through a multicultural perspective, analyzing in what sense such dialogue echoes in the New Curriculum Guidelines to the Pedagogy major; having an Education College as a case study. The latter, inserted in the public universities education system, also offered the Pedagogy course with emphasis on School Supervision, School Administration e Educational Counseling. The main goal of this study is to delve into the discourses, suggestions and perspectives of the institution administrators, the recently graduated ones and the administrators-to-be in relation to the challenges, potentials and proposals concerning the administrator education, examining the impact of multicultural concepts within such studies. It is up to us to wonder if a multicultural administration guarantees a democratic one. Also, how the university personnel sees the administrator education and in what ways the Curriculum Guidelines influence his/her education. How was the institution concerned about preparing these educators-to-be in the context of a multicultural society? Thus, this study is based on the research of Multicultural Administration and its implications on the Education of the Professional in Administration. Such a task means to broaden the view on the Educational Administration and the Administrator Education, recontextualizing them to a plural and democratic perspective, aiming at the recognition of individual, collective and institutional identities. At the core of this dissertation, we take the concept of *Multicultural Organizations*, understood as those organizations who deal with different levels of cultural diversity, where the recognition of differences is implied in issues such as race, gender, social status, as well as the participants immersed in cultural diversity of the institution. The study aims to raise a reflection about strategies that can add up to the educational organization success.

**Keywords:** Educational Administration, Teachers and School Administrators Education, Multiculturalism, Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
1.1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	13
1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	18
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 <b>Objetivo geral</b>	21
1.3.2 <b>Objetivos específicos</b>	21
1.4 REFERENCIAL TEÓRICO	22
1.5 METODOLOGIA	25
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	30
<b>2 GESTÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR, UMA CRÍTICA, UMA PERSPECTIVA</b>	32
2.1 HISTÓRICO DA GESTÃO EDUCACIONAL	32
2.2 O ESCOPO DA GESTÃO EDUCACIONAL	37
2.3 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR	42
<b>3 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO</b>	47
3.1 COMPREENDENDO O CONCEITO DE MULTICULTURALISMO	47
3.2 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO	52
3.3 MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE	56
3.4 EDUCAÇÃO (MULTI)INTERCULTURAL: PARA ALÉM DE UMA QUESTÃO DE VOCÁBULO	61
3.5 MULTICULTURALISMO E UNIVERSIDADE: UM ESPAÇO DE PLURALIDADE CULTURAL	64
3.6 UMA SÍNTESE	70
<b>4 O CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO</b>	72
4.1 SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA GESTÃO INSTITUCIONAL	73

4.2 NA VISÃO DO DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL	77
4.3 NA VISÃO DO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	84
4.4 NA VISÃO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	89
4.5 SOB O OLHAR DOS ALUNOS DO 6º PERÍODO 2007/2	94
4.6 SOB O OLHAR DOS EX-ALUNOS (2005/1)	102
4.7 UM BALANÇO	112
<b>5 ANÁLISE DOCUMENTAL: A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DO GESTOR</b>	117
5.1 HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA	117
5.2 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO SOB ESTUDO	119
5.2.1 <b>História da Faculdade</b>	119
5.3 O QUE DIZ O PARECER CNE/CP Nº. 5/2005 SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL?	122
5.4 O QUE DIZ O PARECER CNE/CP Nº. 5/2005 SOBRE O MULTICULTURALISMO?	124
5.5 REFLEXOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A INSTITUIÇÃO SOB ESTUDO	127
5.5.1 <b>Grupo A – A favor da formação pedagogo docente</b>	128
5.5.2 <b>Grupo B – A favor da formação do pedagogo gestor</b>	129
5.6 PEDAGOGO OU GESTOR: UMA PEQUENA ANÁLISE	130
5.7 UM BALANÇO	137
<b>6 GESTÃO MULTICULTURAL</b>	145
6.1 A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO	145
6.2 O DISCURSO DO GESTOR MULTICULTURAL	155
<b>7 CONCLUSÕES</b>	163
REFERÊNCIAS	171

APÊNDICES	181
APÊNDICE A ENTREVISTA I – DIRETORES/PEDAGOGOS/PROFESSORES	182
APÊNDICE B ENTREVISTA II – ALUNOS DO 6º PERÍODO	183
APÊNDICE C ENTREVISTA III – EX-ALUNOS	184
ANEXOS	185
ANEXO A – DIRETRIZES CURRICULARES – PARECER CNE/CP Nº 5/2005	
ANEXO B – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2006	
ANEXO C - PARECER CNE/CP Nº 3/2006	

Aos meus avós: Anastácio Janoario e Hercília Maria de Souza (*In memmorian*).

Aos meus pais Marilda e Sebastião, o ar que respiro.

À Haryene, minha irmã, meu anjo guardião, meu suporte, meu apoio...

À incomparável Daniele Rodrigues contribuidora incansável do meu sucesso.

*Vocês estão no meu coração, na minha vida e em tudo que eu faço!*

*Je ne vous oublie pas!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus e todas as forças de luz que me rodeiam;

À Capes e à Reitoria por me proporcionarem o direito de estudar com dignidade e ir além das minhas possibilidades;

À minha dindinha Sônia pelo apoio de sempre;

Aos meus pais: Marilda e Sebastião e às minhas irmãs, em especial: Haryene que não me deixam sozinho, nem de noite, nem de dia, nem no pingo do meio dia.

À Daniele Rodrigues que, ao longo de uma grande jornada, tem contribuído de forma significativa para o meu sucesso. Obrigado, *mon petit coeur*.

Às minhas tias e tios em especial: Lia e Lúcia pelo carinho constante;

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em especial:

Ana Canen, minha orientadora, para quem não tenho palavras que descrevam a magnitude que a comporta. Não há vocábulos que descrevam o que você significa para mim. Eu só tenho que me orgulhar de ter para todo o sempre, para toda minha história de vida, alguém que transcendeu a barreira do professor-aluno e em frações de segundos chegou ao patamar de amigo-amigo. O meu Muito Obrigado Ana!

Mônica Pereira dos Santos, minha mais-que-querida professora 6 em 3, que para mim ultrapassou os limites acadêmicos e firmou laços de amizade e companheirismo indescritíveis;

Maria Judith da Costa Lins que contribuiu significativamente para meu ingresso no Mestrado em Educação e, além disso, me ensinou o verdadeiro sentido da aprendizagem significativa.

Muitíssimo obrigado;

Reuber Scofano pelos momentos inesquecíveis de aprendizagem filosófica, os quais não me ensinaram somente para o universo acadêmico, mas para toda vida!

Ana Maria Cavaliere pela dedicação e respeito para comigo;

Aos amigos do PPGE /UFRJ, companheiros de toda caminhada, em especial:

Rita de Cassia de Oliveira e Silva e Cristiane Juazeiro. Sem palavras para expressar o quanto vocês merecem o meu carinho, amor, respeito... Quero estar com vocês sempre e sempre.

Além de amigas posso chamá-las também de irmãs;

Ana Paula Ramos (Filha do Grande Sr. Moa – inesquecível), Patrícia ou Elaine Santos, Evelyn Lisboa, Edson Miyata, Alessandra Sarkis, Ana Paula Heinen, Carla Andréia, Edmur Paranhos, Elisa Massena, Fabrícia Vellasquez, João Malheiro, Letícia Terreri, Beatriz, Maria, Reginaldo Guedes, Marcella, Rosângela, Márcia, Márcia Alves, Lygia, Giselle. Amigos assim, agente nunca esquece!

As amigas: Cláudia Abreu (Clo), Flávia Teixeira, Andréia Manso, Elaine Caldas, obrigado pela força. Vocês são demais;

Aos amigos da Secretaria da Pós-Graduação UFRJ: Solange e Henrique, obrigado pelo apoio, dedicação e eficiência;

Aos meus amigos queridos Sueli Salles e João Baptista. Vocês trouxeram luz à minha vida;

Às amigas Aline Barbosa e Rachel Paterman. Obrigado minhas meninas do IFCS pelo companheirismo, carinho, dedicação e apoio para comigo. *I cannot forget you, Meg Lindgren, thank you so very much for your support;*

Aos professores e amigos Maurício Rocha, Henrique Sobreira, Rosenilda Santa Rosa (Zeine), Luiz Antônio Saléh, Aníbal de Gouvêa, Maria Isabel Ortigão, Gilcilene Barão; Paulo Mainhard, Sonia Mendes. Muito obrigado, amigos, pela contribuição;

Aos professores: Jose Carmello e Helenice Gonçalves, obrigado pela consideração!

*À mes amis: Jean Paul, Maria do Carmo et Josi. Un grand merci pour tes idées. Je vous aime beaucoup!!!*

*Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modos de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.*

*(José Carlos Libâneo)*

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA**

A melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação de uma nação, somente acontecerão quando dermos um salto significativo em termos educacionais. É mediante a priorização da educação e o investimento concentrado de recursos para o alargamento de medidas práticas e eficientes no interior da instituição chamada escola, que voltamos nossas percepções para a importância da Gestão Multicultural, tendo em vista a importância de se trabalhar em conjunto, de preparar equipes articuladas e compromissadas com a diversidade presente no sistema institucional.

Argumentamos, no presente trabalho, que a Gestão Multicultural pode representar uma perspectiva que contribuirá para uma formação da identidade institucional positiva, na medida em que promova a valorização da diversidade cultural. Consideramos que a possibilidade de recombinação de aspectos multiculturais com a gestão passa a constituir uma nova realidade cultural na escola, na universidade, nas instituições. Devemos, pois, cada vez mais buscar entender como os aspectos simbólicos da interação social influenciam as dinâmicas políticas, de modo especial, no que se refere aos padrões tradicionais de constituição de lealdades políticas coletivas. (IORIS, 2007). Portanto, julgamos necessário criar novas alternativas que possam contribuir para o cotidiano institucional.

Tal tarefa significa promover a construção coletiva das organizações ao suscitar a participação efetiva e, possivelmente, ao despertar o potencial de autonomia entre os participantes e a própria instituição. Dialogamos, desta forma, com Ferreira et al (2003), ao reconhecer a universidade como um lugar central de gestão e a comunidade como um parceiro essencial na tomada de decisão. Além disso, coadunamos com BANKS (1999); CANEN

(2007); CANDAU (2006); FLEURI (2003); MACHADO (2002); GONÇALVES e SILVA (2004); McLAREN (1997; 2000); SANTOS e TRINDADE (2002) dentre outros, ao compreendermos a prática multicultural como um processo de encontros e confrontos de diálogos entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias, possibilitando oportunidades nas quais todas as vozes podem emergir, manifestar-se, inclusive no ambiente escolar.

Diante do panorama explicitado, a presente pesquisa discute a Gestão Educacional sob a perspectiva multicultural, analisando, a partir da Legislação, sobre a formação do pedagogo, bem como a visão de gestores, professores e estudantes de um curso de Pedagogia (em uma universidade pública que possuía, à época da pesquisa, as habilitações em Administração, Supervisão e Orientação Educacional), as visões sobre o perfil e a formação do gestor em educação na contemporaneidade.

Pretendeu-se, nessa perspectiva, pesquisar as implicações resultantes das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>1</sup>, no sentido de verificar o processo de formação do gestor educacional, presente na instituição escolhida, e averiguar como a formação e a atuação do gestor educacional é percebida quando articulada à formação da identidade profissional multicultural. Cabe a nós indagarmos se gerir multiculturalmente garante o exercício de uma Gestão Democrática. Como percebem, os gestores da universidade tomada como estudo de caso, a própria formação do gestor educacional? Quais as tendências das Diretrizes Curriculares sobre a formação do gestor? E ainda: até que ponto a universidade está preocupada, ou não, em preparar gestores para uma sociedade multicultural?

É nesse sentido que o escopo da presente pesquisa se pautou no estudo da Gestão Multicultural e suas implicações para com a formação do profissional de gestão, onde tal tarefa significou ampliar o olhar sobre a Gestão Educacional e a formação do gestor em

---

<sup>1</sup> Cf. ANEXO A

educação recontextualizando-a em uma perspectiva plural e democrática (CANEN e CANEN, 2005, LÜCK, 2006), com vistas ao reconhecimento das identidades individuais, coletivas e institucionais.

Pesquisar o tema da Gestão Multicultural significa trazer indagações no contexto de processos sociais, políticos e culturais mais abrangentes, que afetam as relações construídas nas instituições de ensino. Algumas dessas indagações se apresentam, como por exemplo: O que é uma Gestão Multicultural? Qual a natureza do processo de se gerir multiculturalmente? Que ações são necessárias à Gestão Multicultural? Como planejar, organizar e otimizar práticas de uma educação multicultural? Vale ainda indagar: assumir uma conduta multicultural garante a efetivação de um espaço democrático institucional?

Cabe mencionar que, ao unirmos os conceitos Gestão Educacional e Multiculturalismo, propomos dinamizar o respeito às diferenças como condição básica e fundamental para a transformação da própria identidade institucional, dos sistemas de ensino e, logo, a da Educação em nível local e global. Urge enfrentarmos situações de discriminação, desigualdade, preconceitos com as diferentes vozes que movimentam o ambiente acadêmico, pois não há mais espaço para uma cultura conservadora, limitada e monocultural.

Diante do contexto globalizado no qual vivemos, é urgente a substituição de atitudes cristalizadas por práticas de gestão inovadoras, estratégicas, pautadas na interatividade e criatividade, abrindo assim, espaços de diálogo entre os participantes que compõem a instituição. Assim como nos alerta Ferreira *et al* (2003), a Gestão Educacional atravessa, hoje, uma intensa transformação. Mudança esta que se traduz em múltiplas medidas, as quais têm como principal objetivo: redefinir o conceito de escola, reforçar a autonomia, promover o intercâmbio entre as instituições, adaptando-as à diversidade das situações cotidianas.

Ponderamos a Gestão Multicultural como um processo capaz de impedir os desgastes, as expectativas frustradas e a sensação de imobilismo, além de despertar, nos profissionais

multiculturalmente comprometidos, o compromisso de fazer a diferença na vida dos alunos e de toda comunidade. Enfatiza-se um ambiente de constante combate às práticas discriminatórias, isoladas, dissociadas, que tendem a desvalorizar as diferentes culturas imersas nas instituições. Para que tais ações sejam possíveis de realização, faz-se necessário compreender a Gestão Multicultural também

como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (FERREIRA *et al*, 2003, p. 79)

Ao contextualizarmos a Gestão Multicultural como chave-mestra de possibilidades educacionais, abrimos horizontes não vistos de técnicas e práticas de ensino que proporcionam um melhor entendimento dos planos das organizações. Práticas estas que levam em consideração a cultura do “outro”, suas percepções e valores culturais. Com isso, a participação, em seu sentido pleno, representa uma força de ação consciente para que seja possível a superação dos desafios e dificuldades imprevisíveis que habitam o cotidiano institucional (MORIN, 1985; CAPRA, 1993).

Faz-se necessário interpretarmos a Gestão Multicultural como um processo que administra a dinâmica institucional como um todo, coordenando as diretrizes e políticas educacionais, com o objetivo de implementar projetos compromissados com os princípios democráticos que valorizem um ambiente autônomo; intensifiquem a participação e diálogo entre os participantes (destaque das idéias e metas resolvidas em grupo, pautadas na dialogicidade, no respeito); no autocontrole (seleção de informações que realmente estejam associadas à melhoria das atividades, além de tornar como prática constante o *feedback* desses dados para o progresso institucional). Portanto, a idéia de gestão multicultural está vinculada

aos princípios da coletividade, centralizados na importância da participação consciente e espontânea da comunidade (LÜCK, 2006).

A ação que move a prática de Gestão Multicultural deve, a todo o momento, colaborar para o desenvolvimento da ação conjunta, participativa, associada à valorização da autonomia competente das organizações multiculturais (CANEN e CANEN, 2005). Por isso, a realidade cultural é construída socialmente, pois há uma teia de significações que delineiam as experiências educacionais, que não podem ser silenciadas, mas sim orientadas para a dinamização e coordenação do processo co-participativo que atenda às metas da universidade e às demandas educacionais. De acordo com essa perspectiva, Ferreira et al (2003), afirmam que

toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. As razões para isto são diversas: histórias de vida dos membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar etc. De tudo isso, contudo, um ponto deve ser destacado: a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Esta comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação. Na prática da gestão escolar, esta diferença, que em si não é original nem única, assume uma dimensão muito maior do que a grande maioria das propostas de gestão participativa e autogestão que pode ser observada. (FERREIRA et al, 2003, p. 71)

Acreditamos que a Gestão Multicultural possa contribuir com práticas que reconheçam valores culturais implícitos no cotidiano institucional e estejam pautadas no compartilhamento de idéias e na responsabilidade para com o exercício educacional. Percebe-se uma busca incessante da solução de dificuldades e limitações institucionais por meio da construção do espírito de equipe. Tais ações tendem a fortalecer a autonomia necessária às organizações educacionais. À luz de Ferreira et al (2003), podemos ressaltar a

necessidade de promover medidas concretas de incentivo e apoio à construção de “parcerias sócio-educativas”, com o fim de formalizar a participação da sociedade local. Estas parcerias devem constituir um processo de contratualização que responsabilize diversos organismos e entidades (entre elas a escola) na concretização de interesses comuns, no quadro de desenvolvimento de uma política educativa local. (FERREIRA et al, 2003, p. 19)

## 1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Parte-se da premissa de que gerir multiculturalmente é influenciar toda a dimensão política e social das instituições educacionais. É associar a dinâmica do conjunto de atuações como prática social que se constitui como condição básica para se promover o espaço de formação crítica e questionadora do caráter monocultural e homogeneizante dos cursos de formação docente. Considerar o ambiente institucional como um organismo, vivo, dinâmico, ciente de seu compromisso em representar, não só novas idéias, mas também de trabalhar com a ordem diferenciada, transformadora, dialética, representa defender uma abordagem de Gestão Multicultural que combate as limitações, as desigualdades, as injustiças, contribuindo para a transformação da cultura das unidades de trabalho e de serviço, em favor de um ambiente multicultural. Assim como Ferreira et al (2003)

saliento a importância da direção que se constrói legítima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva do projeto político-pedagógico, por meio de uma prática de gestão comprometida com a formação de homens e mulheres brasileiros/as fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente e capazes tecnicamente. (FERREIRA et al, 2003, p. 10)

Ao ingressar na Universidade, decidido a cursar Pedagogia (Gestão dos Sistemas Educacionais), um curso voltado para a formação de um profissional de educação multi-habilitado em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional, já despertava o interesse por pesquisar quais eram as implicações, possibilidades e desafios inerentes aos processos de organização institucional.

Desta forma, decidi pesquisar o tema em questão, percebendo que se faz necessário envolver na gestão, todos os que atuam nas escolas, nas universidades e nas instituições de ensino, exigindo ações que suscitem uma Gestão Participativa, Democrática e Multicultural,

quer pela valorização das formas de participação, quer pelo coletivo das práticas que respeitem o outro, através de mecanismos de participação direta. (BARROSO, 1995)

Ao apropriar-me dos conceitos da Gestão Educacional, pude perceber nuances da formação do profissional de gestão, que sugerem buscar uma formação que ultrapasse o domínio de meras técnicas pedagógicas e assegure, no processo de constituição da identidade do gestor em formação, um caráter autônomo, comprometido com a atividade de gerir. Trata-se, pois, de considerar

a escola como o *lócus* onde se desenvolve o processo de transmissão/assimilação do saber científico transformado em saber escolar, e, o/a professor(a), o/a principal agente deste processo, na relação direta com o/a aluno(a). O trabalho pedagógico abrange todas as formas de atuação científica dos/das profissionais da educação no exercício de suas funções, visando o pleno desenvolvimento do/a aluno(a) em todas as dimensões, por meio de um novo saber que se constitua e se construa na aquisição dos conteúdos científicos, técnicos e éticos – conhecimento emancipação –, alicerçado na solidariedade e na participação, permitindo, desta forma, o verdadeiro acesso ao mundo da cultura e sua inserção no processo de construção de uma nova sociedade, mais justa e humana. (FERREIRA et al, 2003, p. 110)

Ao avançar os estudos sobre o tema da Gestão Educacional pretendeu-se contribuir para a abertura de novos campos, visando compreender o que vem a ser Gestão Multicultural. Construir caminhos que sejam eficientes, enriquecedores da ação cultural capaz de propiciar o desenvolvimento de condições políticas, sociais e pedagógicas para promover a competência multicultural necessária na criação de estratégias organizacionais desafiadoras de padrões homogêneos, sobretudo, na busca por uma ordem social mais equânime (CANEN e CANEN, 2005).

### 1.3 OBJETIVOS

Diante do exposto, o presente estudo teve como foco principal analisar a construção da identidade multicultural do gestor educacional, discutindo a visão que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia têm atribuído à formação do profissional de Gestão Educacional e desenvolvendo um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior que apresentava habilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional (e que, portanto, tinha foco na Gestão Educacional anteriormente à promulgação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia do ano de 2006), verificando desafios, tendências e temas presentes nessa formação, em termos das competências consideradas necessárias ao gestor, bem como em que medida as Diretrizes impactaram a formação desse profissional, a partir das percepções dos atores envolvidos.

O horizonte foi analisar em que instância o pensamento multicultural apresenta potenciais para se pensar na formação e na atuação de gestores educacionais em sociedades cada vez mais multiculturais. Pretendeu-se, dessa forma, analisar o impacto do pensamento multicultural na Gestão Educacional de modo a contribuir com práticas que caminhem para a construção positiva da identidade institucional e auxiliem o progresso institucional, sobretudo na formação da identidade dos futuros gestores da educação. Mais especificamente, podem ser descritos os seguintes objetivos:

#### 1.3.1 Objetivo geral

- Discutir a Gestão Educacional e a formação do gestor em educação a partir de uma perspectiva multicultural, analisando em que medida tal debate encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia relativo à formação de

gestores, tendo como estudo de caso uma Faculdade de Educação inserida no contexto de uma universidade pública que possuía a habilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Discutir potenciais da perspectiva multicultural para a pesquisa sobre a formação do gestor em educação;
- Analisar as tendências e enfoques sobre o papel do gestor educacional e da sua formação na Legislação Educacional Brasileira, particularmente nas Diretrizes, para o curso de Pedagogia, detectando ênfases e omissões, a partir da perspectiva multicultural;
- Analisar as visões dos atores presentes em um curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior que apresentava habilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional, no tocante aos desafios, potenciais e propostas com relação à formação do gestor em educação, verificando o impacto do pensamento multicultural nessas formulações;
- Discutir possibilidades e possíveis caminhos para a formação do gestor em educação, em uma perspectiva multicultural, a partir das Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia e do estudo de caso empreendido.

#### 1.4 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir do exposto, a presente pesquisa assentou-se sobre duas categorias centrais: *Multiculturalismo* e *Gestão Educacional*. Conforme argumentado, embora muitas pesquisas sobre ambas as categorias sejam identificadas, ainda são poucos os estudos que aprofundam a visão da gestão em uma perspectiva multicultural. Numa ótica integrada pode-se avançar em respostas para uma Pedagogia voltada para o reconhecimento das ações democráticas, onde a identificação das diferenças e o rompimento com os procedimentos discriminatórios se configuram em ações essenciais para a formação do gestor multiculturalmente competente.

No eixo da Gestão Educacional, autores tais como: BARROSO (1995); CAPRA (1993); De ROSSI (2006); GRIFFITHS (1986); PARO (2006); LIBÂNEO (2007); CAMARGO (2006); FERREIRA (2006); BASTOS (2002); LÜCK (2001; 2002; 2006); MORETTO (2007) foram parceiros nesse diálogo, contribuindo para o entendimento da Gestão Educacional, juntamente com LÜCK (2006), que a compreende como um processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas, em específico, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidas com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, participativo, compartilhador de autocontrole. Tal objetivo é buscado pela divisão de tarefas e pela integração de idéias e ações, que solidificam um grande compromisso com todos os participantes envolvidos com o processo educativo.

No eixo do Multiculturalismo, autores como GONÇALVES e SILVA (2004), MACHADO (2002), FLEURI (2003), BANKS (1999), CANDAU (2003; 2006), CANEN (2000; 2002, 2006, 2007); CANEN e CANEN (2005); CANEN e GRANT (1999); McLAREN (1997; 2000); SANTOS (2001); SANTOS e TRINDADE (2002) dentre outros,

balizaram o estudo, defendendo o compartilhamento de um propósito comum entre a instituição de ensino e toda a comunidade em busca de melhores condições de aprendizagem e formação, a partir do reconhecimento das múltiplas vozes imersas no universo institucional. Portanto, envolver todos os participantes, respeitando suas opiniões, discutindo democraticamente idéias, aspirações e promovendo a realização de um trabalho integrado são requisitos indispensáveis ao exercício da liderança compartilhada e competente na concretização de uma Gestão Multicultural.

Partimos, portanto, do conceito de *Organizações Multiculturais*, entendidas, segundo CANEN e CANEN (2005), como organizações que lidam com os diferenciados níveis de diversidade cultural. Aqui está implícito o reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, de classe social, bem como da diversidade cultural dos participantes imersos no âmbito institucional. Tal panorama nos fez refletir acerca de estratégias culturais que asseguram o sucesso organizacional frente a seu público.

Ao longo das últimas décadas, tem sido incentivada a busca por novas formas de Gestão Educacional que certifiquem uma ação educacional efetiva, de acordo com os princípios democráticos, em seu sentido pleno, valorizando as pessoas envolvidas nas diversas instituições, as quais dão vez e voz ao que entendemos como Gestão Educacional – um instrumento estratégico de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação (COSTA, MAIA e MANDEL, 1997).

Argumentamos que o sucesso da Gestão Multicultural pressupõe reconhecer o pluralismo e a diversidade como elementos-chave da realidade complexa; significa contribuir para a construção de ações coletivas nas organizações de ensino. Ao adotar uma postura multicultural, caminha-se para o conhecimento de respostas para a questão da diversidade, seja ela local ou global.

Não se pode deixar de apontar a flexibilidade, a ação criativa e crítica como elementos fundadores para se gerir multiculturalmente. O gerenciamento multicultural é uma estratégia que possibilita a compreensão de diversas vozes, que enfatiza a ação coletiva com vistas à realização de responsabilidades comuns. A Gestão Educacional e o Multiculturalismo podem preconizar uma nova ótica de organização multicultural, com metas interativas e recíprocas.

A partir da discussão estabelecida pelos autores, propõe-se uma ação educacional pautada na interação e na justiça social, a qual busca eliminar estereótipos relativos a grupos étnicos, mulheres, classes sociais, homossexuais e outros grupos. Buscamos com a Gestão Multicultural a garantia da democratização do acesso à educação, da permanência e da Gestão Democrática, na defesa de um parâmetro mínimo de qualidade, permeado pelo estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade civil organizada (FERREIRA et al, 2003).

Ao encararmos a Gestão Multicultural como “uma ação reconstrutora”, incentivamos os estudantes a fazerem uma análise crítica da sociedade e das suas circunstâncias de vida, visando desenvolver habilidades de ação social. Da mesma forma, despertamos nos gestores educacionais a competência para gerir multiculturalmente as instituições de ensino. Nessa perspectiva, entende-se que “a Gestão Democrática e a Gestão Multicultural [grifo do autor] exigem a compreensão, em profundidade, dos problemas postos pela prática pedagógica. Elas visam romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Buscam resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores” (VEIGA, 1997, p.18).

## 1.5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse estudo optou-se pela análise documental da legislação citada, bem como o estudo de caso que, segundo ANDRÉ (2003), consiste no estudo aprofundado de uma unidade, levando em conta os pontos de vista culturais dos sujeitos envolvidos, no contexto de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo.

Como estratégia para responder aos objetivos apontados, anteriormente, verificamos o discurso contido na Legislação atual sobre a formação de pedagogos, bem como a proposta de formação do gestor educacional da instituição sob estudo e os discursos presentes na mesma sobre funções e perspectivas de gestão, a partir do olhar multicultural. Nesse sentido, o estudo de caso é também definido por GOLDENBERG (1997) como:

(...) uma técnica não específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (p. 33)

ANDRÉ (1995) explica que o estudo deve ser usado:

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (p. 51-2)

Aplicar o método de estudo de caso, permitiu-nos visualizar uma imagem que poderia ser descrita como a de uma convergência de informações, de vivências e de intercâmbio de experiências que, partindo da percepção de cada participante desta atividade, nos direcionou à

compreensão mais evidente da dinâmica de um fenômeno que seria o centro de nossa observação.

Nos apropriamos de tal metodologia por acreditar que há maneiras de evidenciar a validade e a confiabilidade do estudo, além de ter sido a ferramenta necessária para investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real. Vale ressaltar que acima dessas características, os estudos de caso ilustram a complexidade das questões relacionadas às pesquisas com seres humanos e demonstram como as questões culturais, sociais e de gênero causam impacto e interferem na ética de uma pesquisa.

Pretendeu-se situar o papel do gestor diante da pluralidade cultural, compreender o seu ofício como um processo de reconhecimento pessoal de condutas necessárias ao espírito de equipe, abrindo possibilidades de relações democráticas. Estamos em busca de idéias voltadas para a apresentação de alternativas que ultrapassem a atomização do conhecimento humano, além do reconhecimento de práticas que suscitem o empenho constante da atualização e aprimoramento do ensino, de modo a garantir sua qualidade e seu caráter eficaz. É, sem dúvida, um aprender a gerir para a multiculturalidade e, conseqüentemente, formar subjetividades aptas a participarem crítica e conscientemente da definição de nossa existência. (LÜCK, 2001, CABRAL, 1997, COLOMBO, 2004).

Pela natureza da problemática, esta pesquisa apresentou o estudo de caso como uma estratégia metodológica capaz de buscar sistematicamente as matrizes e interpretações que dão forma ao entendimento da formação do gestor multicultural em uma instituição, através das entrevistas semi-estruturadas, além da análise documental (cartas, memorandos, comunicados, agendas, planos, propostas, relatórios, cronogramas, jornais internos etc.). Para o desenvolvimento dessa metodologia foram adotadas as seguintes etapas:

➤ **1.º Etapa – Fase Exploratória (Chegada ao campo)**

Visando maximizar e identificar informações, a etapa exploratória do campo consistiu em realizar conversas informais que permitiram resumir e organizar os dados coletados para a identificação e o enquadramento das informações pertinentes à pesquisa e, ainda, o levantamento de dados que puderam nos aproximar, ao máximo, dos objetivos mencionados no presente estudo.

➤ **2.º Etapa – Investigação**

Esta fase se dividiu da seguinte forma, a saber:

- *Entrevistas semi-estruturadas*

Diante do universo que consistiu a Instituição sob estudo, optamos por delimitar nossa amostra intencional, tendo como critério de escolha a análise da formação da identidade do gestor educacional ao ingressar, prestes a concluir e após a finalização de seus estudos na universidade. Vale dizer que garantimos aos informantes o sigilo e o anonimato por motivos éticos da pesquisa.

Para esta etapa foram desenvolvidos roteiros, com base no referencial teórico do estudo, para melhor identificar os discursos e as práticas que constituem a identidade do gestor imersa na realidade pesquisada. Entrevistamos<sup>2</sup> o ex-diretor e 1 (um) pedagogo; 4 (quatro) professores do Departamento de Gestão Educacional; 4 (quatro) professores do Departamento de Formação de Professores; 4 (quatro) docentes do Departamento de Ciências Fundamentos da Educação; 7 (sete) alunos do 6º período do curso de Pedagogia, na habilitação – Gestão Educacional. Além de 5 (cinco) ex-alunos do curso de Pedagogia que freqüentaram a turma de 2005/1 na habilitação de Gestão Educacional, período anterior à implementação das Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

---

<sup>2</sup> Para tal limitação do universo entrevistado, levou em consideração a disponibilidade dos participantes em conceder os depoimentos para pesquisa, constituindo-se em uma amostra considerável dentro do universo que representa a instituição sob estudo

Diante dos dados supracitados, cabe dizer que o objeto do presente estudo direciona a opção teórico-metodológica para o campo das abordagens qualitativas:

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas, tanto no seu advento como na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1994:10)

Ainda consideramos que as abordagens qualitativas não se preocupam em estabelecer leis para generalizações. Os dados desse tipo de pesquisa objetivam a compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social:

[...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. ... Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos [...] obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los (GOLDENBERG, 1998, p.49-53).

- *Análise Documental*

Para essa etapa, utilizamos os documentos relativos à Legislação sobre a formação de pedagogos, bem como, fontes documentais fornecidas pela instituição objeto do estudo de caso em tela. Analisamos: o projeto político-pedagógico do curso de formação de gestores educacionais, a grade curricular, as ementas das disciplinas, além das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia como fontes que ratificam os objetivos do estudo. Assim como LÜDKE e ANDRÉ (1986), percebemos na análise documental, um

método de coleta estável e rico de informações, quando se pretende investigar a expressão dos sujeitos a serem pesquisados.

➤ **3.º Etapa - Análise dos dados**

A análise de dados implicou, num primeiro momento, a organização do material analisado durante a pesquisa, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar tendências e padrões relevantes ao foco principal da pesquisa; num segundo momento, reavaliamos o material, buscando relações e inferências em um nível de abstração mais elevado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Enfim, estabelecer uma comparação entre a teoria descrita nos documentos e a prática exercida na instituição de ensino consistiu numa prática constante, durante essa etapa.

Acreditamos que, ao seguir essas etapas, o estudo de caso pôde provocar um processo de descobertas pessoais, por meio das experiências vivenciadas no campo durante o período de análise e, conseqüentemente, de auto descoberta. Significou desempenhar uma tarefa que teve, como objetivo, a tentativa de aprofundar o nível de compreensão do objeto de estudo: a formação do gestor multicultural, buscando respostas e/ou indagações que pudessem contribuir para a construção do modo de ser e de atuar naquele lócus, ou seja, no interior de uma instituição de ensino.

De fato, buscamos entender em que medida a Gestão Educacional poderia se beneficiar do olhar multicultural, articulando ambas as áreas de conhecimento e procurando analisar visões e concepções presentes no campo de uma instituição específica, sobre o tema. Nas laudas a seguir, apresentaremos o resultado dessa pesquisa e o quão significativo tornou-se a análise desse estudo.

## 1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está estruturada do seguinte modo:

O capítulo 1 delinea o problema, a justificativa do estudo, os objetivos (gerais e específicos), o referencial teórico seguido da metodologia.

O capítulo 2 contém uma análise crítica do conceito de Gestão Educacional, tendo como base uma síntese do processo histórico da Gestão no Brasil, descrevendo sua importância em relação à Educação. Além disso, contribuirá com um diálogo a respeito do papel do gestor escolar na sociedade contemporânea.

Em seguida, o capítulo 3 traz uma discussão do conceito de Multiculturalismo, destacando suas influências para o campo da Educação e da formação docente. Além desses tópicos, coube estabelecer um debate a respeito do vocábulo *multi* ou *intercultural*, apontando uma saída simples para os entraves que abarcam o tema. Ainda como ponto deste capítulo, discutiremos sobre a influência do Multiculturalismo na universidade, ressaltando que o espaço universitário constitui-se em um locus de pluralidade cultural que deve ser considerado pela comunidade acadêmica. Como último tópico, lançamos algumas reflexões sobre o tema: Multiculturalismo e Universidade.

Ao capítulo 4 caberá a análise da instituição escolhida, por meio de um estudo de caso que teve como eixo os profissionais da gestão institucional (ex-diretor e um pedagogo), os departamentos de Gestão Educacional, de Formação de Professores, de Ciências e Fundamentos da Educação. Além de investigar a visão dos alunos em curso e os egressos da Faculdade de Educação selecionada. No final do capítulo um balanço que traduz algumas reflexões sobre o estudo.

O capítulo 5 trará uma análise documental com bases nas discussões sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Nesta seção, abordaremos uma síntese histórica da instituição escolhida para estudo, assim como uma retrospectiva histórica da

Legislação do curso de Pedagogia; considerando suas implicações para o cotidiano da faculdade supracitada. Para finalizar o capítulo, um debate sobre a dicotomia: pedagogo ou gestor é lançada, trazendo algumas opiniões acerca do tema.

Como último ponto, no capítulo 6, trataremos da construção do conceito de Gestão Multicultural e da formação do discurso do gestor diante da diversidade que constitui o interior das organizações e instituições de ensino. Nesta seção, estará implícito a necessidade de se pensar no suporte à ampliação e à aquisição de conhecimento nos espaços institucionais. Logo em seguida serão tecidas as considerações finais, trazendo alguns pontos de vista e reflexões sobre o tema sob estudo.

## **2 GESTÃO EDUCACIONAL: UM OLHAR, UMA CRÍTICA, UMA PERSPECTIVA**

Nesta pesquisa abordaremos o processo histórico da Gestão Educacional, descrevendo um pouco a diferença entre administrar e gerir, sem profundas sistematizações a respeito do tema, somente em nível de conhecimento sobre a diferença entre a teoria da Administração e da Gestão. Desta forma, apontaremos como alguns autores criticam a idéia de uma Gestão Educacional pautada em aspectos empresarias. Em seguida, discutiremos o escopo da Gestão Educacional a qual cria uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a superação dos problemas no cotidiano institucional. Como último ponto, lançaremos para debate, o papel do gestor escolar, discutindo possibilidades de se gerir uma escola de qualidade e democrática na sociedade atual.

### **2.1 HISTÓRICO DA GESTÃO EDUCACIONAL**

Tendo em vista o surgimento das escolas urbanas, que se expandem no século XIII, nas universidades (Paris, Bolonha, Oxford), ao mesmo tempo em que foi imposta a divisão do trabalho, “foi criada uma cultura escolar, uma organização dos estudos, programas, manuais escolares, exames, disciplinas, exercícios, métodos de ensino e novas relações entre teoria e prática” (LE GOFF, 1988 apud DE ROSSI, 2006, p. 69).

Sob esta perspectiva, para se propor uma "teoria de gestão" é necessário que destaquemos pressupostos pautados na tomada de decisão, na visão e percepção dos integrantes institucionais quanto ao meio em que atuam ou quanto às relações externas da organização, tais como: a comunicação, o poder e a autoridade. Estes pressupostos referem-se mais a uma "teoria de administração" do que de "gestão" em sentido amplo (GRIFFITHS, 1986), mas servem-nos como ponto de partida.

A reflexão sobre a teoria da administração escolar no Brasil tem sido feita basicamente a partir de dois pólos. Um privilegia o que pode ser chamado de “paradigma da empresa” e o outro, que se contrapõe a este, é o da formulação da “especificidade da escola”. Com o advento das pedagogias críticas, a partir da década de 60, verificou-se um questionamento sobre o projeto de escola produzido pela sociedade capitalista, que envolveu desde sua dimensão curricular e metodológica até a forma de sua organização e gestão. Nesta última esfera, a crítica significou um forte questionamento da transposição mecânica do paradigma empresarial para a administração escolar. Em termos práticos, significou organizar o trabalho no âmbito da escola, levando em conta a natureza do processo de produção pedagógica e as funções próprias de cada sujeito do processo. (RUSSO, 2004; PARO, 2006)

A construção de uma teoria da Administração Escolar, que tenha como fundamento a especificidade do processo pedagógico da escola, significa produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação, isto é, que seja um conhecimento iluminador da prática e indicador dos caminhos que a transformam em verdadeira práxis criadora e reflexiva. É lícito mencionar que os objetivos da administração escolar são os da educação, enquanto processo social e, da escola, enquanto instituição.

Conforme afirma LIBÂNEO (2007), a expressão ‘organização escolar’ é comumente identificada com ‘administração escolar’, que, para este autor, “tradicionalmente significa os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas” (idem, 2007, p. 75). Ainda, refere-se que gestão é o processo que, para as organizações funcionarem e realizarem seus objetivos, requer a tomada de decisões e a direção e controle dessas escolhas.

O “paradigma da empresa”, que determinou a constituição do campo da administração escolar em nosso país, utiliza como matriz os estudos e métodos da teoria geral da administração e os “adapta” para a administração de unidades e sistemas escolares. Talvez o essencial para este enfoque seja o reconhecimento, explícito ou implícito, de que a administração de uma empresa qualquer não difere da administração de uma Unidade ou Sistema Escolar.

Paro (2006), denuncia a pertinência da utilização do paradigma da administração empresarial como referência para a administração escolar, tendo em vista o caráter ideológico que permeia a teoria organizacional. De forma sumária, pode-se dizer que o autor realiza, na sua obra, a síntese das então nascentes críticas produzidas por alguns autores sobre o papel reforçador do caráter de classe da educação gerida a partir de uma perspectiva empresarial. Na visão de RUSSO (2004) “a lógica da racionalidade capitalista na escola é produtora da irracionalidade interna e externa que se verifica na prática escolar concreta”. (RUSSO, 2004, p. 36)

Dessa forma, a administração escolar teve a empresa como modelo para sua criação. Os sistemas escolares adotaram e adaptaram paradigmas empresariais, a fim de estabelecer parâmetros para a Gestão Escolar. É necessário entender que uma unidade escolar, em termos administrativos, não destoa de uma empresa; a administração escolar foi fundamentada e construída através de estudos e métodos da teoria geral da administração. Tal forma de pensar foi criticada por Paro (2006), pois o último acredita que ter uma unidade escolar vista sob o ângulo empresarial somente poderia acarretar danos à instituição. Uma gestão criada a partir de uma premissa basicamente empresarial e capitalista cria uma *irracionalidade interna e externa* existente na realidade das práticas escolares.

Como afirmam LUCE e MEDEIROS (2006) a discussão sobre a Gestão Escolar no Brasil teve seu início em 1970. Esses debates começam em meio à luta pelo direito à

educação. Logo após, na década de 80, a Administração Escolar tem seus métodos burocráticos e hierárquicos questionados pelos docentes da época. Tais manifestações acabam por eclodir uma luta maior: a pela democracia. E no que diz respeito à escola, o objetivo principal era o de romper com modelos conservadores e tecnicistas e, adotar uma Gestão Democrática.

Nos anos 80, no Brasil, as forças progressistas passaram a reivindicar que a gestão das Unidades Escolares se concretizasse de forma democrática, combatendo o centralismo que caracterizava a política educacional brasileira.

Com a participação na definição dos rumos da escola, os que compõem a comunidade escolar têm a possibilidade de vivenciar um processo diferenciado de gestão da coisa pública, que passa a ser também de sua responsabilidade, contribuindo, assim, na construção de sua cidadania. (MARQUES, 2006, p. 5)

Nessa época, os movimentos progressistas exigiam que a gestão das instituições escolares fosse posta em prática sob a ótica democrática, no intuito de execrar a centralização de decisões que caracterizava a política educacional da época. Atribuindo a responsabilidade das escolhas a todos os participantes de uma determinada comunidade escolar, há, nessa visão, a possibilidade de se fazer uma administração diferenciada. Poder definir os rumos da escola de maneira coletiva é também uma maneira de compartilhar responsabilidades e de contribuir para a formação do cidadão, dando-lhe o direito de decidir, avaliar e contribuir.

A Gestão Educacional, durante a década de 80, foi vista como o ponto pungente da educação brasileira e, por isso, adquiriu notoriedade e obteve centralidade na política educacional dos governos da década ulterior. Os governos tinham como meta modificar e inovar o padrão de Gestão Educacional vigente. Esse novo projeto idealizava promover a educação para todos os grupos sociais e também melhorar a qualidade do ensino, visando o desenvolvimento da cidadania e da democracia. Assim, com o Plano Decenal de Educação

para Todos (1993) e, logo após, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 2001), essa tentativa ganha força nacional.

O estabelecimento da democratização das relações no âmbito escolar ganha expressividade em nível acadêmico e também no nível das políticas educacionais. A democracia participativa é vista como uma maneira de assegurar a sociabilidade no meio escolar. Dentro dessa perspectiva, várias tendências surgem e criam modelos inovadores que se adaptam às mudanças ocorridas na sociedade da época.

As mudanças na Gestão Educacional estão previstas desde a Constituição Federal de 1988; tais modificações tinham, por fim, a qualidade da gestão. No artigo 206 da Constituição, é dito que gerir com qualidade implica em cooperar, planejar, ser democrático e ter responsabilidade e, não obstante, assegurar o padrão de qualidade do ensino. (Brasil, 1989)<sup>3</sup>.

Tem-se a Gestão Democrática como o principal ponto que orienta a educação brasileira, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e na LDB/96. Esse princípio está relacionado à educação como um direito público subjetivo e aos diferentes objetivos das organizações educacionais. Para Camargo (2006), tal pressuposto está ligado a outros, como a participação, a autonomia, a liberdade e a descentralização.

Como De ROSSI (2006) explana,

na história das teorias da gestão, importadas do campo empresarial, os processos participativos foram sempre autoritários. Na década de 1990, quando as empresas sentiram a necessidade de ampliar o campo decisório aos trabalhadores, não foi para atender às suas demandas democráticas, mas sim as demandas da produção de grupos (ou equipes), e visavam ao lucro da empresa. Condizentes com a racionalidade técnica, reformadores e legisladores da educação também outorgaram

---

<sup>3</sup> Notadamente no final dos anos 80, situa o ordenamento legal e os contornos que a gestão escolar tem sofrido. Refere-se, inicialmente, à Constituição Federal de 1988 como a origem de algumas das mudanças, seguida da Emenda Constitucional 14/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei 9.424/96). Acrescido a esses fundamentos legais, temos o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei 10.172/2001. (CAMARGO, 2006, p. 38)

o trabalho coletivo (de grupos ou equipes) à escola comunidade. (De ROSSI, 2006, p. 40)

A história da educação mostra que o Estado brasileiro, através de suas políticas, esteve sempre reestruturando, ajustando, reformulando velhas estratégias ou propondo novas estratégias e instituições, com vistas a modificar o padrão de gestão vigente. No entanto, subjacentes às formas novas ou reformadas, permaneceram concepções, princípios, valores, interesses, propósitos, atitudes e práticas que não foram tocados por essas modificações. “São, na verdade, movimentos que refletem particularmente as permanências da sociedade capitalista que se reorganiza, que se reforma e que se "moderniza", sem resolver suas contradições mais fundamentais”. (FREITAS, 1998, p. 11)

## 2.2 O ESCOPO DA GESTÃO EDUCACIONAL

A Gestão Educacional surge a fim de sanar várias particularidades do campo educacional, assim como proporcionar orientação e liderança competentes, exercidas a partir de princípios educacionais democráticos e participativos. Pode apresentar um referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em Educação. Além disso, cria uma perspectiva de resolução efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a superação de problemas que afetam o interior das instituições de ensino. (LÜCK, 2006)

Diante desse contexto, entendemos a Gestão Educacional como uma ação que ultrapassa a premissa de que gerir envolve apenas assuntos administrativos. No atual trabalho, discutimos a existência de um processo político-coletivo, tendo por base a democracia e a defesa dos direitos humanos. Desta forma, a participação propõe possibilidades reais de se promover um movimento que possa dialogar com a comunidade, estabelecendo uma relação de poder/saber que lida ao mesmo tempo com influências antagônicas que se coexistem.

Segundo Lück (2006), por meio da prática de Gestão Democrática, é possível analisar e interferir em questões educacionais; buscando cingir assuntos que requerem maior atenção. Preconiza *unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional*, aumentando, assim, as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos, por meio do planejamento e do trabalho em conjunto. A Gestão Educacional é, pois, responsável pelo estabelecimento de regras e orientações que têm o poder de reafirmar e revitalizar as práticas educacionais, no intuito de concretizar atividades e projetos conjuntos, objetivando a melhoria do ensino e, logo, atingindo bons resultados.

O conceito de Gestão Educacional, à luz de uma perspectiva democrática, é entendido como uma aprendizagem gradativa e de conflitos políticos, que não se restringe aos limites da prática educativa, porém antevê a possibilidade de se criar maneiras para a desestruturação do poder autoritário, já arraigado nas relações sociais e nas práticas educativas. Assim, entendemos que a área da Gestão Educacional representa um espaço de concorrência entre projetos e práticas sócio-educacionais, que almeja a conquista de ações democráticas e participativas.

Sendo caracterizada por dar forma ao planejamento feito pelas políticas públicas, coordenando-o, a Gestão Educacional é responsável também por instâncias hierárquicas – que compõem uma rede específica –, pelo estabelecimento e realização de medidas democráticas e descentralizadoras<sup>4</sup>. De acordo com Dourado (2003), as ações educativas tornam-se mais dinâmicas, pois a Gestão da Escola possibilita a ligação entre aspectos administrativos,

---

<sup>4</sup> O movimento de descentralização em educação é internacional emerge com características de reforma nos países cujo governo foi caracterizado pela centralização, sobretudo aqueles que tiveram regimes autoritários de governo. Esse movimento está relacionado a vários entendimentos: a) de que as escolas apresentam características diferentes, em vista do que qualquer previsão de recursos decidida centralmente deixa de atender às necessidades específicas da forma e no tempo em que são demandadas; b) de que a escola é uma organização social e que o processo educacional que promove é altamente dinâmico, não podendo ser adequadamente previsto, atendido e acompanhado em âmbito externo e central; c) os ideais democráticos que devem orientar a educação, a fim de que contribua para a correspondente formação de seus alunos, necessitam de ambiente democrático e participativo; d) a aproximação entre tomada de decisão e ação não apenas garante maior adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, como também é condição para a formação de sujeitos de seu destino e a maturidade social. (LÜCK, 2006, p. 42)

pedagógicos, políticos e financeiros; a escola nada mais é que um espaço onde a sociabilidade e o saber historicamente produzido se encontram.

De acordo com Lück (2006)

as concepções de descentralização do ensino, democratização da escolar autonomia de sua gestão sejam parte de um mesmo corolário, encontramos certos sistemas de ensino que buscam o desenvolvimento da democratização da escola, sem pensar na autonomia da sua gestão e sem descentralizar poder de decisão para a mesma; ou que pensam em construir a autonomia da escola, sem agir no sentido de criar mecanismos sólidos para sua democratização de desenvolvimento da consciência de responsabilidade social e competência para exercê-la, em vista do que se cria o entendimento inadequado da autonomia e sua prática. (LÜCK, 2006, p. 40)

É importante ressaltar que não é possível ter a teoria como uma verdade universal. Não se pode estabelecer uma relação hierárquica entre teoria e prática, pois não necessariamente a prática é a correspondente direta da teoria. Para uma boa gestão, é preciso que o gestor aponte conhecimentos que vão além de práticas autoritárias, fixas, imutáveis, sugerindo atitudes pautadas no diálogo entre as partes envolvidas. Sob esta perspectiva, CAMARGO (2006), nos aponta que

a participação coletiva constitui-se em instrumento básico de uma Gestão Democrática, pressupõe a disposição para o debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e políticas. Como movimentos dialéticos, salienta algumas possibilidades emancipatórias à gestão escolar democrática:

1. conscientização da necessidade de mudanças no que está estabelecido pela crítica ao instituído, como movimento teórico-prático de todos os agentes envolvidos com a Gestão Educacional;
2. desvelamento da realidade escolar, no sentido de perceber as potencialidades e fragilidades da comunidade;
3. criação de espaços-tempos dialógicos entre representantes do governo federal, estadual, municipal, pais, escolas, professores, funcionários, alunos, pessoas da comunidade local, no que refere aos aspectos administrativos, pedagógicos, políticos, filosóficos e financeiros, reativando as diferentes instâncias colegiadas.
4. criação de condições materiais, financeiras e administrativas para o estabelecimento da gestão democrática;
5. (re)construção e vivência de espaços emancipatórios, iniciando no micro sistema áulico, para ir contaminando os demais locais da escola e, aos poucos, ampliando-se em todo o sistema educacional;
6. abertura ao novo, ao diferente, ao criativo na gestão, em que a autonomia e a participação sejam verdadeiramente sentidas e vivenciadas no cotidiano;

7. possibilidade de espaços formativos dos atores educativos (professores, pais, alunos e funcionários) como um processo contínuo de atualização e reflexão;
8. estabelecimento de processos avaliativos institucionais verdadeiros e conscientes da força coletiva, realizados de forma ética e transparente. CAMARGO (2006 p. 44)

Há muito tempo, discute-se sobre a Gestão Educacional. Os envolvidos nos processos e práticas escolares defendem que uma gestão de qualidade proporciona o desenvolvimento do ensino público. E a Gestão Democrática seria uma possível solução para esse problema, porquanto tal prática garante o direito à educação a todos. Através de uma Gestão Democrática, é assegurada ao indivíduo a possibilidade de aprender e participar. Esta possui como alvo inovar, modificar estruturas autoritárias de poder arraigadas na sociedade e também nas práticas educacionais (MARQUES, 2006; CAMARGO, 2006).

A Gestão Democrática, na visão de Camargo (2006), está, portanto, calcada na criação de um lugar público, que possua regulamentações cujo escopo seja a promoção de uma sociedade equânime. Esse espaço público deve prover estrutura material para a garantia de qualidade, proporcionar uma atmosfera de trabalho conjunto saudável, que almeje romper com barreiras preconceituosas e descristalizar estruturas discriminatórias e, que, um elo entre sociedade e sistema educacional seja criado; a fim de ampliar conhecimentos e ter acesso a novas tecnologias de comunicação. É necessário capacitar e motivar o alunado, pois, assim, será possível criar nesses indivíduos uma expectativa mais otimista em relação ao futuro, o que, conseqüentemente, proporcionará a formação de um cidadão mais consciente, inserido no contexto político-social de sua época.

Para a democratização da escola, é imprescindível a participação dos gestores e de uma equipe coordenadora/gestora selecionada pela comunidade escolar; o esforço empregado por professores e funcionários para a realização de projetos e tomadas de decisões. A Gestão Democrática, mesmo estando apoiada pela Constituição Federal de 1988, ainda não promove as mudanças esperadas na educação nacional, havendo aí um distanciamento entre o que a lei

prega e a forma como os sujeitos responsáveis pela direção dessas comunidades escolares aplicam, adaptam esses conceitos à realidade de cada instituição.

CAMARGO (2006) reforça nosso ponto de vista quando menciona que

a democratização da escola depende dos gestores do sistema a que a escola se vincula, da equipe diretiva escolhida pela comunidade escolar para geri-la, do desejo e empenho dos professores em participar dos processos decisórios e da concretização dos projetos, apesar de a Gestão Democrática constituir-se em dispositivo legal, não tem provocado as desejadas transformações na educação nacional, tampouco as mudanças nas práticas de gestão das escolas e dos espaços de sala de aula, revelando o distanciamento entre o instituído (legal e oficial) e o instituinte (construído pelos sujeitos que fazem e vivem a educação). (idem, 2006, p. 39)

Ainda, a Gestão da Educação compreende diversas instâncias atuantes no campo educacional. Objetiva o sucesso da escola e a inclusão dos indivíduos na sociedade e vai contra a lógica empresarial. Prega que a sociedade deve ser atuante no que diz respeito à avaliação dos processos educativos, sendo essencial a participação de todos os envolvidos com a comunidade escolar – seja nas salas de aulas, em assembleias ou em questões relacionadas à escola. Essa interação social contribui para a democracia local, podendo estender-se a outros campos.

Ao pensar em Gestão Democrática da escola, Camargo (2006) atenta para a idéia de que

é preciso compreendê-la a partir de suas especificidades, das pessoas que a compõem, das relações de poder em disputa, das relações que estabelece com a sociedade, que papel desempenha ou imagina desempenhar na comunidade local para, a partir da realidade, oportunizar mecanismos de reflexão e debates coletivos, criar espaços de participação institucionais como os Conselhos Escolares. Grêmios estudantis, eleição direta para diretores, assembleias gerais construção do projeto político-pedagógico com a colaboração de todos os segmentos da comunidade. (CAMARGO, 2006, p. 32)<sup>5</sup>

Enfim, compreendemos que todas as dificuldades, concernentes à Educação, não podem ser atribuídas somente ao governo. A sociedade não pode ser abonada da culpa, pois a

---

<sup>5</sup> Tal concepção será mais detalhada, quando esta for associada à Gestão Multicultural no capítulo 6 desta dissertação.

solução para os problemas deve ser estudada coletivamente; a reflexão conjunta sobre a realidade tem somente a somar e, em conseqüência, apresentar possíveis alternativas aos problemas.

### 2.3 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR

Parte-se do princípio de que o gestor educacional pode tornar sua gestão mais agradável e satisfatória desde que ponha em prática uma Gestão Democrática cujo intuito mor seja a participação de todos os profissionais envolvidos nos processos escolares; que consiga atingir e dar ânimo aos profissionais, quando estes se sentirem impotentes diante de uma realidade muito mais complexa que o próprio entendimento humano; e, finalmente, que conscientize a todos de que a melhor solução para a escola é uma Gestão Participativa e Democrática.

O gestor escolar, além de estar incumbido das responsabilidades pedagógicas, administrativas e financeiras, concomitantemente, coordena todos os setores do espaço escolar, tendo consciência de que ele é também um motivador, alguém que pode e tem a capacidade de transformar. Ser um gestor é estar ciente do seu papel não só como administrador de uma instituição, mas também como alguém que incentiva outras em suas atividades e, que, ao mesmo tempo, faça parte da comunidade escolar.

É imprescindível que o gestor desenvolva práticas educacionais inovadoras e participativas, mesmo que estas sejam um dos grandes desafios da área. Um bom gestor deve ter um instinto aguçado quanto a mudanças, prever possíveis acontecimentos (algo indispensável para uma boa gestão), estar pronto em situações adversas, saber pesquisar e avaliar. É necessário programar-se, planejar-se, antes da feitura de qualquer atividade nova; sabendo de antemão os possíveis riscos e possibilidades. Da mesma forma, ter a capacidade

de gerir uma instituição e ser o mediador dos possíveis e eventuais conflitos são tarefas desafiadoras ao gestor, pois é através desses conflitos em potencial – próprios da realidade escolar – que o gestor visualiza alternativas à realidade educacional.

Diante de uma gestão compartilhada os gestores podem aprender a exigir qualidade de conteúdos e aprendem a gerir o processo, sendo co-responsáveis das ações definidas pela escola e/ou instituição. Para tal tarefa, consideramos ser de fundamental importância a implementação de políticas de democratização da Gestão Escolar tomando por base uma perspectiva democrática. “Se as políticas educacionais por si só não garantem a implementação de práticas democráticas nas escolas, elas são a condição de possibilidade de sua existência”. (MARQUES, 2006, p. 17).

Segundo BASTOS (2002), a Gestão Democrática abre a possibilidade de resgate do caráter público da administração pública, estabelecendo o controle da sociedade civil sobre a escola e a educação, garantindo a liberdade de expressão, pensamento, criação e organização coletiva e, ainda, facilitando a luta por condições materiais para a aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como de salários dignos para os profissionais da educação. MARQUES (2006, p. 6), ainda acrescenta que “a Gestão Democrática pode ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular e, portanto, para a democratização da própria sociedade.”

Gerir uma escola de qualidade e democrática é uma das principais metas da Educação. Por isso, uma Gestão Escolar autônoma possui um campo maior de possibilidades de administração e empenha-se no sentido de conquistar o direito universal à Educação Básica. E mesmo existindo o acesso livre às escolas, essa medida ainda não é suficiente para garantir a igualdade de oportunidades entre os indivíduos. (GOMES, 2005)

O gestor exerce grande influência sobre todos os participantes da instituição e, por este motivo, quando acredita que sua função é a de estimular seus parceiros a desenvolverem seus

potenciais e abrangerem suas possibilidades futuras - através de seus conhecimentos e habilidades – consegue criar alternativas aos problemas existentes no universo educativo. Se o gestor instiga, incita os participantes, seja da universidade, da escola ou das instituições de ensino, para que aprendam, indaguem, questionem, analisem, critiquem, estará contribuindo para que estes parceiros compreendam o mundo real que envolve a realidade em que vivem.

Nas palavras de RUSSO (2004, p. 33), “a Gestão Educacional objetiva a garantia da qualidade e da funcionalidade das práticas escolares, com base no trabalho humano coletivo”. A junção dos meios (recursos utilizados) e os fins (resultados alcançados) é o que torna possível o desenvolvimento do processo educacional.

Finalmente, em relação à Gestão Educacional, o gestor tem um papel de extrema importância. Tal profissional faz parte de um todo, porém a tarefa que lhe cabe – a de gerir a instituição –, quando não efetuada com sucesso, pode acarretar problemas. A gestão encontra-se presente em todas as instâncias da comunidade escolar, entretanto, é também na sala de aula onde ela ganha significado e se renova. (FERREIRA, 2001)

Uma teoria de gestão alternativa, portanto, deve aceitar que as organizações se justifiquem enquanto instrumentos inventados pelo homem para promover o bem-estar da sociedade sob todos os aspectos a satisfação de necessidades materiais, culturais, simbólicas etc.

É evidente que a criação de um clima organizacional efetivamente comunicativo dependerá de acordos e consensos que sejam claramente estabelecidos entre os diversos níveis e instâncias hierárquicas da organização, para que seus objetivos últimos sejam resguardados. (GENTILINI, 2001, p. 9)

De fato, a prática da gestão não se esgota no âmbito da instituição escolar nem se reduz à ação dos gestores nos processos administrativos e pedagógicos. Deve-se levar em conta um projeto pedagógico assegurado na organização não só participativa como multicultural do trabalho escolar, envolvendo, se possível, todos os personagens que atuam na

escola – pois uma prática que assegure respostas aos problemas existentes na prática institucional. Construir soluções alternativas é um desempenho que deve ser construído no coletivo no qual devem comprometer-se diferentes ações individuais.

Em síntese, o grande desafio do século XXI, para a superação das crises existentes, tanto em nível econômico, quanto social e também educacional somente se concretizará, se os gestores buscarem saídas através de ações pensadas no coletivo, uma vez que todos estejam com o rumo, a missão da instituição ou do grupo, convergindo para sua operacionalização, ou seja, o encaminhamento do fazer para a realização. É necessário repensarmos a Educação em termos de formação humana, e, é importante considerarmos as políticas educacionais a partir de uma visão ampla de educação, que transponha os muros da escola, da comunidade, da sociedade civil, da instituição.

Este capítulo teve como objetivo discutir a atuação da Gestão Educacional na busca pela mudança organizacional das instituições de ensino, para que a mesma proporcione um ensino de alto nível aos seus participantes.

Nas laudas a seguir, nos debruçaremos sobre o conceito de Multiculturalismo, indagando como este tem influenciado na prática educacional e, por fim, quais as suas conseqüências para a Gestão Democrática e para uma educação que atenda à diversidade.

### 3 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo discutiremos sobre o conceito de Multiculturalismo enquanto movimento de idéias que resulta em um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, incluindo etnocentrismos. Em seguida, buscaremos compreender as implicações do Multiculturalismo no campo educacional e também para formação docente. Ainda nesta seção, trataremos sobre a questão dos vocábulos, *multi* ou *intercultural*. Além desses debates, teceremos uma discussão a respeito da importância de se pensar as práticas multiculturais nas universidades, visando o fortalecimento de uma educação não alienada de nossa realidade.

#### 3.1 COMPREENDENDO O CONCEITO DE MULTICULTURALISMO

Levando em consideração o fato de que vivemos em sociedades multiculturais, desiguais, interligadas por diversas culturas, o presente capítulo tem como objetivo refletir sobre algumas questões acerca do conceito de Multiculturalismo. O debate sobre as questões multiculturais assume, ao longo das últimas décadas, várias faces e concepções através de processos, geralmente, demandados por lutas empreendidas por movimentos sociais ou grupos minoritários no interior das sociedades. Algumas dessas expressões apresentam medidas implantadas no sistema educativo; é por esse recorte que apresento uma análise teórica sobre o tema em questão. De fato, são muitos os fatores que dificultam uma leitura linear do conceito sob estudo. Querer defini-lo, com precisão, é uma tarefa árdua.

O termo *Multiculturalismo*, originário das lutas contra o racismo empreendidas pelos negros norte-americanos, foi concebido nos Estados Unidos da América; preconizava que as

diversas culturas existentes no interior do território norte-americano seriam *assimiladas* pela cultura dominante.

Enquanto movimento de idéias, resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos. Seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais. (GONÇALVES e SILVA, 2004, p. 14).

“As idéias multiculturais estão ligadas à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais”. (MACHADO, 2002, p. 95). São reivindicadas como um antídoto contra o eurocentrismo que, desde sua origem, aparecem como princípio ético orientador da ação de grupos culturalmente dominados, aos quais fora negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturais.

O Multiculturalismo nasce, assim, imbricado nessas lutas e, ao longo das décadas, vem se constituindo em proposta pedagógica, disciplina curricular e área de pesquisa. Essa transformação ocorre devido à emergência de grupos segregados e à iniciativa de professores e estudantes questionadores da estrutura social injusta e do monopólio do saber existente no sistema educacional como um todo. Segundo Gonçalves e Silva (2004), tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, os primeiros proponentes e os mais antigos defensores do Multiculturalismo foram os afrodescendentes. Em ambos os casos, o movimento liderado por aqueles que, dentro de suas comunidades, conseguiram, apesar dos preconceitos, atingir um certo nível de escolaridade, sobretudo pela iniciativa de jovens negros, tinham como um de seus alvos a mudança dos sistemas de ensino.

Resgatar a trajetória do termo *Multiculturalismo* nos remete a pensadores clássicos como Tocqueville (1805 – 1859), que lançou as bases para compreensão do pluralismo

cultural e político presente na formação da sociedade norte-americana. (FLEURI, 2003). A obra de Aléxis de Tocqueville, *A democracia na América* (1832), nos proporciona a descrição da estrutura social norte-americana a partir da diversidade característica dos imigrantes que povoaram o território norte-americano e destaca “a importância da língua comum utilizada pelos primeiros imigrantes (brancos) em terras norte-americanas” (TOCQUEVILLE, 1984, p. 48 apud. FLEURI, 2003)

Na visão dos autores Kincheloe e Steinberg (1997), o Multiculturalismo significa tudo e ao mesmo tempo nada. Segundo os autores, não se pode falar de Multiculturalismo sem se especificar com clareza o sentido atribuído ao termo. Falar em Multiculturalismo pode indicar diferentes ênfases: a) atitude que se pretenda ver desenvolvida em relação à diversidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) valor (de tolerância, de respeito) a ser desenvolvido entre indivíduos; d) estratégia política de reconhecimento da diversidade cultural e esforços de sua representação política; e) corpo teórico de conhecimento que buscam entender a realidade cultural contemporânea; f) visão crítica do conhecimento transmitido pelas instituições organizacionais da cultura; g) caráter atual das sociedades ocidentais (KINCHELOE e STEINBERG, 1997; McLAREN, 1997; GONÇALVES e SILVA, 2004; CANEN & MOREIRA, 2001)

Infelizmente, o Multiculturalismo tem sido transformado, com muita frequência, em uma palavra-código no jargão político contemporâneo, invocado, muitas das vezes, ofensivamente, com o objetivo de desviar a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social e das maneiras em que novas formações racistas estão sendo produzidas. De fato, o escopo teórico do conceito se apresenta, para o conjunto da sociedade, como estratégia política. Porém, tem sido entendido como uma espécie de corpo teórico, que deve auxiliar ou orientar a produção do conhecimento. Parte-se de uma visão crítica do próprio conhecimento

transmitido pelas instituições organizadoras da cultura, aqui representadas pelas universidades, escolas, mídias, veículos de comunicação, dentre outros.

Conforme tem sido assinalado, Multiculturalismo é um termo polissêmico, que pode abranger desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, atravessando visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafios, estereótipos e procedimentos de construção das diferenças. (CANEN, 2007; CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN & MOREIRA, 2001; CANEN & CANEN, 2005; MACHADO, 2002).

No horizonte dessa polissemia, conforme argumentam Canen e Xavier (2005), contradições e posturas problemáticas surgem nos debates multiculturais. Alguns autores, como Glazer (1997), citado pelas autoras, acreditam que o ideal multicultural não deveria fomentar posturas sectárias, que abalasses a “harmonia social”, particularmente no âmbito das escolas e da formação docente. Desta forma, tais autores propõem não abordar temas “polêmicos” como racismo, xenofobia e outras questões caras ao Multiculturalismo e em sua vertente mais crítica. Por outro lado, no entanto, autores como McLaren (2000) e Gilroy (2000), igualmente citados pelas autoras, afirmam que o Multiculturalismo deveria partir da denúncia das assimetrias de poder para buscar alternativas de ações revolucionárias, transformadoras, no âmbito da educação e da formação docente. Assim, temas como racismo, xenofobia, homofobia, dentre outros deveriam constituir o cerne da formação de professores, gestores, alunos, de modo a desconstruir os discursos homogeneizantes em favor de diálogos alternativos, híbridos e transformadores.

Como um movimento social e como abordagem curricular, o Multiculturalismo não é certamente um *vale-tudo*. Existem várias concepções do Multiculturalismo que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. Consiste num movimento histórico surgido no seio da própria modernidade, que pode ter por horizonte um

mundo mais fragmentado, individualizado, capitalista, ou um mundo mais solidário e um indivíduo mais criativo e feliz. Está descrito, segundo McLaren, (1997), a partir de uma perspectiva das novas tendências da crítica pós-moderna que enfatizam a construção de uma “política da diferença”.

Entre seus opositores, as posições estão divididas, no que diz respeito à prática multicultural. Para os opositores, o Multiculturalismo é considerado uma proposta política ingênua e leviana porque parte de uma falsa consciência, levando-se em consideração os problemas culturais. Para os defensores, esse conceito, não é senão um estímulo à fragmentação da vida social, que conduz, conseqüentemente, à desintegração nacional. Entre seus defensores, o consenso é quase impossível. “Certos grupos advogam a idéia de que tal conceito deve ser entendido como uma estratégia política de integração social, onde não haverá política multicultural enquanto houver qualquer forma de etnocentrismo” (GONÇALVES e SILVA, 2004, p. 14)

Diante das críticas e divergências, é preciso ter cautela na reflexão de uma pesquisa pautada numa concepção multiculturalista. O conceito pressupõe atitudes com bases no respeito à diversidade e à rejeição a todo preconceito ou hierarquia. Portanto, discutir as condições sócio-históricas e culturais da sociedade favorece os movimentos multiculturais.

Percebemos que quaisquer tentativas de compreensão mais abrangente do fenômeno do Multiculturalismo requerem um tratamento histórico-sociológico dos contextos aos quais ele se refere. Devemos levar em consideração que os atores falam de lugares diferentes, escrevem sobre situações diversas, as quais, na maioria das vezes, não apresentam similaridade. As categorias teóricas construídas na experiência multicultural permitem uma leitura do mundo a partir de procedimentos lógicos referentes às culturas dominadas, produzindo, assim, um conhecimento e, por conseqüência, uma nova subjetividade descentrada e emancipada dos valores supostamente superiores. É com base nesses

pressupostos que, na próxima seção, estabeleceremos um diálogo entre a Educação e as práticas multiculturais.

### 3.2 MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

Partimos do princípio de que é necessário, na sociedade atual, construir uma linguagem que seja capaz de traduzir o que é a escola e a sociedade, captando o contexto e evidenciando, principalmente, as relações entre educação e cultura. Além de perceber a visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, etnia, orientação sexual que permitem emergir as histórias submersas de educadores(as), de alunos(as) com vistas à criatividade e à busca de alternativas. Todo esse arcabouço de fatos nos aponta para o fortalecimento de uma educação não alienada de nossa realidade. Preconizamos uma prática educativa que valorize a aprendizagem coletiva mantendo com *outros* um diálogo compartilhado.

Dá-se início à prática de se repensar a Educação em uma perspectiva multicultural a partir de professores doutores afro-americanos, docentes na área dos Estudos Sociais: Gwendolyn C. Baker, James A. Banks, Geneva Gay, Carl A. Grant<sup>6</sup>. Sob influência dos precursores dos Estudos Negros e pelo impacto dos *Black Studies* nas escolas, esses professores têm sido foco de contribuição do desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas.

Além de proporem novas metodologias para o ensino de estudos étnicos, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, considerando cultura e identidade, bilingüismo e desempenho escolar, formação de professor e diversidade cultural. (GONÇALVES e SILVA, 2004, p. 54)

---

<sup>6</sup> Os presentes autores são indicados por BANKS (1999) como líderes da Educação Multicultural, além de mencionar vários outros autores também contribuidores da prática multicultural: latinos, afro-americanos, euro-americanos e asiático-americanos.

Todavia, muitas propostas e padrões que procuram oferecer informações para uma Educação Multicultural ressaltam os aspectos que se relacionam com o horizonte filosófico, ideológico e político-social do Multiculturalismo, o combate ao racismo e a outros tipos de discriminação e preconceito, levando em consideração o respeito à diversidade cultural. Podemos destacar um dos autores norte-americanos que mais tem focado esses assuntos na perspectiva didático-pedagógica: James A. Banks (1999)

Na visão de Banks (1999), a Educação Multicultural é um movimento reformador que tem a finalidade de produzir modificações no sistema educacional. Segundo o autor, o desígnio fundamental da ação multicultural é oferecer, a todos os estudantes, condições para que possam desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos essencialmente úteis, que os tornem capazes de atuar tanto no ambiente cultural dominante quanto no universo próprio de sua cultura étnica, além de lhes proporcionar as qualidades necessárias para atuar com outras culturas e assumir novas posturas em relação a um estado de coisas diferentes do da sua origem.

Banks (1999) afirma que, no que diz respeito à prática educacional, a visão reducionista da Educação Multicultural corresponderia ao entendimento do Multiculturalismo como apenas uma forma de inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, ou a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas às diferentes culturas. Diminuir o preconceito é uma das dimensões que caracteriza uma Educação Multicultural e constitui o princípio fundamental do seu desenvolvimento junto aos educandos, transmitindo uma postura racial e étnica mais positiva. Portanto, para o autor supracitado, a Educação Multicultural deve ser compreendida com um conceito complexo e multidimensional, que proponha um novo modelo para seu desenvolvimento na escola, com bases em dimensões culturais inter-relacionadas.

“Encarando a Educação Multicultural como ‘reconstrutora social’, incentiva-se os estudantes a fazerem uma análise crítica da sociedade e das suas circunstâncias de vida, visando desenvolver habilidades de ação social”. (GONÇALVES e SILVA, 2004, p. 62). Desta forma, pode-se encontrar, na perspectiva multicultural, uma pedagogia mestiça, híbrida, com referências constantes ao insólito da prática educativa, na luta por reformas educativas e pedagógicas em direção à equidade. De fato, o universo educativo é composto por diversas relações de padrões culturais diferentes que resultam em teias de significações. Essas teias, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, são a substância da educação intercultural. Assim, como nos orienta Fleuri, (2003), para compreender a abrangência e complexidade do tema sob pesquisa, é necessário abordar como se configura a *cultura escolar* nas relações que se dão no espaço institucionalizado da escola.

A introdução da perspectiva multicultural no cotidiano das escolas, das universidades, sobretudo da sala de aula, suscita muitas questões para a ação educativa relacionada com a seleção dos programas escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento entre professor e aluno e dos alunos entre si, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, a relação entre escola e comunidade, enfim, entre a dinâmica da organização institucional, ou seja, da Gestão Educacional.

Diante dessa perspectiva, percebemos que a educação escolar e os processos de formação de educadores e de educadoras não podem estar alheios aos contextos plurais e complexos em que nos movemos hoje. Busca refletir sobre o que significa, na prática, “educar para uma cidadania plural, pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas, inverter prioridades e democratizar o acesso e a permanência na escola das crianças e jovens das classes populares”. (FLEURI, 2003 p. 12).

Segundo Gonçalves e Silva, (2004) a Educação Multicultural destina-se a todos. E enfatiza que a habilidade de perceber, avaliar e resolver problemas multiculturalmente há de

ser tão requerida quanto às de ler, escrever e manejar computadores. Nesse sentido, uma de suas metas importantes é a de

ajudar todos os estudantes na aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade democrática plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos, a fim de criar uma comunidade cívica e moral que trabalhe pelo bem comum. (BANKS & BANKS, (1995) apud GONÇALVES e SILVA, 2004, p. 55)

Bartolomé Pina (1997), ao indicar uma classificação dos diversos enfoques da Educação Multicultural, referentes à educação escolar, utiliza como critério a finalidade que cada um deles pretende alcançar, enumerando cinco perspectivas principais:

- 1) conservar a cultura hegemônica de uma determinada sociedade;
- 2) reconhecer a existência de uma sociedade multicultural;
- 3) promover a solidariedade e reciprocidade entre culturas;
- 4) apontar a injustiça provocada por uma assimetria cultural e lutar contra ela;
- 5) arrojar-se em um projeto educativo global, que inclua a preferência intercultural e o combate contra a discriminação.

Diante desse contexto, podemos afirmar que a Educação Multicultural institui, nos sistemas de ensino, a filosofia do pluralismo cultural, ao “reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas, grupos, nações” (GONÇALVES e SILVA, 2004, p. 55). Pois entendemos que a harmonia da convivência nas escolas e na sociedade melhorará se desenvolverem aulas e atividades em que, através de trocas interpessoais, estereótipos relativos a grupos étnicos, mulheres, classes sociais sejam eliminados. (GONÇALVES e SILVA, 2004).

A Educação Multicultural propõe a reforma das escolas e de outras instituições educacionais com a finalidade de criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial. Trata-se, portanto, de adentrar nas redes de relações complexas que se dão no contexto educativo para questionar de que

maneira as formas sociais (e culturais) existentes encorajam, rompem, aleijam, deslocam, diluem, marginalizam, tornam possíveis ou sustentam capacidades humanas diferentes que aumentem as possibilidades dos indivíduos de viver em um mundo e em uma sociedade verdadeiramente democrática e afirmadora da vida (McLAREN, 2000, p. 2)

Não há Educação Multicultural separada do contexto de luta dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma. Vale ressaltar que a Educação Multicultural não deve voltar-se exclusivamente para o grupo de jovens, filhos de imigrantes ou pertencentes a grupos minoritários, para os quais geralmente os programas de educação têm voltado suas preocupações, mas uma educação que leve em consideração o conjunto da sociedade e as relações que se estabelecem entre escola, sociedade e Estado. O desafio para a educação estaria na ruptura da prática histórica escolar de reprodução e transmissão da pretensa cultura dominante (homogênea). (FLEURI, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2004)

Portanto, compreender o Multiculturalismo e suas repercussões na educação implica desconstruir referências ideológicas, esclarecer referências teóricas, desvendar práticas sociais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente. Nesse emaranhado de significados, contextualizar as relações sociais pode ser útil para exemplificar, contrapor, ampliar o conhecimento da diversidade humana, tanto na escola quanto na universidade.

### 3.3 MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores para o Multiculturalismo ocupa um ponto crítico de interseção entre teoria multicultural e a vivência com os grupos sociais. Sendo assim,

os modelos de formação de educadores(as) consolidados – inclusive os que questionam a forma etnocêntrica e monocultural das práticas pedagógicas, enfatizam a necessidade de uma formação para a diversidade, para a incerteza, para o desenvolvimento do pensamento complexo. (FLEURI, 2003 p. 74).

Mesmo diante da dinâmica que envolve a sociedade contemporânea, ainda percebemos tendências mecanicistas, rígidas, inflexíveis, as quais nos direcionam a pensar instrumentos de formação de educadores(as), teóricos e práticos, que abordem *outras* modalidades de propor, produzir e dialogar com as interações existentes nas instituições.

A primeira questão que podemos tecer sobre a importância das idéias multiculturais para a formação docente é a relação cultura e educação. De um lado está a educação, e do outro, a idéia de cultura como o lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências. A cultura é, pois, essa dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem com a própria realidade, de onde provêm suas experiências, ou seja, sua formação. Em síntese, a cultura pode ser concebida como: “a) prática de significação; b) prática produtiva; c) relação social; d) relação de poder; e) prática que produz identidades sociais” (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 20)

Neste enfoque, assim como Canen e Moreira (2001) podemos afirmar que

quando um grupo compartilha uma cultura, divide um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem”. O vocábulo cultura denota, portanto, o conjunto de práticas e significados que são produzidos e disseminados em grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura a partir da idéia resumida de que a cultura representa um *conjunto de práticas significantes* (CANEN & MOREIRA, 2001, p. 19)

Como já argumentado,

o Multiculturalismo examina o conhecimento transmitido nas diversas instâncias produtoras e transmissoras de cultura, identificando etnocentrismos, visões estereotipadas de determinados grupos com vista à incorporação de uma pluralidade de vozes, de formas diversas de se construir e interpretar a realidade” (CANEN & MOREIRA, 2001 p. 22)

As influências do pensamento multicultural, assim como nos aponta Canen e Xavier (2005), têm sido sentidas em movimentos que buscam a valorização dos padrões plurais e, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade da adoção de medidas de reparação a injustiças e preconceitos com relação às identidades culturais, raciais, dentre outras marginalizadas nos processos sociais, nos quais incluem a educação e a formação de profissionais da educação. O Multiculturalismo aponta, portanto, para a necessidade de ações preventivas, mais que reparadoras, que atinjam os cotidianos das instituições educacionais no sentido de fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e os estereótipos.

Desse modo, formar profissionais de educação (professores, gestores, coordenadores, supervisores, etc.) multiculturalmente orientados implica trabalhar em prol de profissionais capazes de perceber o currículo, a cultura e o conhecimento como processos discursivos marcados por relações de poder desiguais; implica, sobretudo, tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas transformadoras e desafiadoras da prática docente. (CANEN e XAVIER, 2005)

Hoje, a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui, portanto, um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e para a formação de um profissional cômico da diversidade cultural com que está em contato. Assim, os professores conscientes da realidade social multicultural podem estimular seus alunos na reflexão sobre suas atitudes e práticas

discriminatórias, produzindo, dessa forma, algumas mudanças de atitudes no decorrer das relações interpessoais.

A Educação Multicultural pretende capacitar futuros educadores para o ensino em contextos pluriculturais e multiétnicos, contribuir para o desenvolvimento de potencialidades e para o fortalecimento das identidades culturais e étnicas, e possibilitar a participação social no mundo contemporâneo. Esses profissionais devem estar atentos para o que chamamos de “ensino culturalmente relevante”. É uma concepção diferente de termos similares como “congruência cultural”, “apropriação cultural”, “responsabilidade cultural”, e “compatibilidade cultural”. Esses termos descrevem as formas utilizadas pelos professores na tentativa de uma conciliação entre a cultura escolar e a cultura trazida de casa.

O ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural. Esse tipo de ensino usa a cultura do aluno para ajudá-lo a construir sentido e entender o mundo. (FLEURI, 2003; SANTOS e TRINDADE, 2002). Desta forma, uma cultura democrática, hoje, implica no resgate de uma memória coletiva dentro da experiência histórica da democracia política. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade, de diversidade cultural. Assim como nos alerta Machado:

a teoria sobre cultura tem sido progressivamente substituída pela idéia de culturas, uma pluralidade que inclui a cultura da elite, mas também a de diferentes grupos sociais, denotando as diferenças a respeito das etnias, nacionalidades, sexualidades e gerações. Nessa complexidade de relações de significados, de forma diferenciada, é que surgiu a perspectiva multicultural. Assim, afirmar que nossa sociedade é marcada por uma diversidade cultural significa reconhecer a pluralidade de grupos sociais, étnicos e culturais que a compõem. Significa, também, valorizar a riqueza que essa heterogeneidade traz à sociedade e rejeitar quaisquer mecanismos discriminatórios contra grupos que se manifestem em seu interior. (MACHADO, 2002, p. 31)

Diante de um quadro de contínuas mudanças, de uma realidade que a cada momento apresenta-se sob outra forma, é preciso buscar um conceito de cultura que resulte de uma elaboração coletiva e comporte a noção de transformação sucessiva a que se sujeita nossa própria compreensão da ordem real. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural (FLEURI, 2003; MACHADO, 2002).

Percebemos no contexto da formação, que a *cultura da escola* consiste, portanto, em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas. O desafio do profissional de educação consiste na compreensão do papel da linguagem e da cultura no processo de aprendizagem, criando ambientes de aprendizagem favoráveis para ampliar compreensões, a formular conceitos e desenvolver linguagens e pensamento. (FLEURI, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2004).

Diante desse panorama, percebe-se a necessidade de se valorizar as identidades plurais de gênero, raça, padrões lingüísticos, étnicos, culturais e outros, no contexto escolar, universitário. Preparar professores, gestores, para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, tem sido urgente na dinâmica social hodierna. Entendemos que a perspectiva multicultural focaliza caminhos teóricos e estratégias pedagógicas para a preparação de professores, gestores aptos a atuarem no contexto multicultural e desigual em que se insere a educação, de forma a valorizar a pluralidade cultural e desafiar estereótipos e preconceitos a ela relacionados (CANEN e XAVIER, 2005).

Tomando-se como base o diálogo com os autores que buscam a tradução do Multiculturalismo em práticas pedagógicas, segundo Canen e Oliveira (2002), três categorias parecem ser centrais nas práticas pedagógicas multiculturais: crítica cultural, hibridização e

ancoragem social dos discursos. Citando Boyle-Baise e Gillette (1998) e Moreira e Macedo (2001), referem-se à “crítica cultural permanente dos discursos” como a possibilidade dada aos alunos de analisar suas identidades étnicas, criticar mitos sociais que os subjagam, gerar conhecimento com base na pluralidade de verdades e construir solidariedade em torno dos princípios da liberdade, da prática social e da democracia ativista.

Quatro são as propostas para o exercício pedagógico multicultural: *construção, voz e escolha, crítica e ativismo social* (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 63). A primeira abrange a criação cognitiva do discente através de práticas que o auxiliem na interação de importantes questões como o pluralismo cultural e as diferenças; a segunda estimula a autonomia e independência do aluno; a terceira tem por objetivo alertar o aluno quanto aos problemas sociais que o afetam direta ou indiretamente por meio de críticas à sociedade e às regras que a mesma estabelece; e finalmente, a quarta, que é nada menos que o resultado, a consequência das práticas anteriores. Em seguida, o indivíduo é instigado a tomar e/ou ter uma posição diante dos conflitos em que está inserido.

A “hibridização discursiva” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 64) necessita de uma *linguagem híbrida* (McLAREN apud CANEN & OLIVEIRA) a fim de que hábitos e preconceitos arraigados culturalmente sejam desfeitos. Tendo em vista que a linguagem é a condição básica para a construção de conhecimento e formação de cultura, o surgimento da hibridização da linguagem seria uma forma de combater preconceitos e reconhecer a pluralidade cultural como enriquecimento e superação de idéias preconcebidas por uma determinada cultura, resultando na *descolonização dos discursos* (BHABHA apud CANEN & OLIVEIRA, 2002). “No processo de hibridização, os próprios marcos discursivos dominantes e colonialistas podem ser reapropriados, ‘traduzidos’ em novos referenciais culturais, com base no contato com as culturas plurais” (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 64).

No intuito de promover a linguagem híbrida é preciso utilizar-se de *práticas discursivas* (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 64), assim como a “ancoragem social” (idem, ibidem, p. 64), que objetiva a união, o enlace de diferentes tipos de discursos.

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

Enfim, a crítica cultural, a hibridização e ancoragem social discursiva encontram-se imbricadas na prática pedagógica que temos mencionado.

#### 3.4 EDUCAÇÃO (MULTI)INTERCULTURAL: PARA ALÉM DE UMA QUESTÃO DE VOCÁBULO

Podemos perceber que os termos *Multiculturalidade* e *Interculturalidade* apontam diferentes perspectivas e propostas desenvolvidas em um amplo debate que vem se constituindo recentemente. Encaramos o Multiculturalismo, assim como Canen (2007), como um termo que tem sido utilizado freqüentemente, porém com diferentes abordagens. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo “inter” possibilita uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo Multiculturalismo abarca o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Desta forma, entendemos que muitos críticos e defensores se atentam em travar lutas e discussões em torno do vocábulo. Como foco deste estudo, percebemos o *Multiculturalismo* e o *Interculturalismo* como sinônimos, na medida em que tais abordagens buscam questionar as visões folclóricas e levantar discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, ao questionar a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da

hierarquização cultural. Vale ressaltar que vivemos em sociedades multiculturais, nas quais o Multiculturalismo privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, além de se recusar a ver a cultura como não conflitiva. (CANEN, 2007; CANDAU, 2006).

O presente capítulo traz reflexões que nascem do desafio de rever condutas e experiências didático-pedagógicas, questionando a forma restrita, homogeneizante, binária, de se relacionar com a realidade e redescobrimo, numa perspectiva complexa, as possibilidades de aprendizagens para a convivência intercultural num mundo multicultural e multiétnico.

Discutimos a perspectiva intercultural da educação, analisando a complexidade tanto da formação da identidade pessoal num contexto multicultural quanto da relação entre sujeitos de culturas diferentes. Para além de uma proposta idealista de convivência pacífica, a interculturalidade, sob esse ponto de vista, estabelece-se como uma aposta na produção molecular e cotidiana de espaços, de tempos e de subjetividades plurais, movendo-se no terreno do híbrido, do polifônico, do dialógico. Esse entendimento de intercultural pode constituir-se numa forma de dissolução de relações colonialistas, que se mantêm na escola e na sociedade, possibilitando a dissolução de subalternizações e exclusões; além de contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores(as) (FLEURI, 2003).

Percebemos na educação (multi)intercultural um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento e habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos, e, em segundo, à própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa “cultura mestiça” ou de sínteses (FERMOSO ESTÉBANEZ, 1998, p. 221 apud FLEURI, 2003 p. 50)

De acordo com Fleuri (2003), uma das primeiras formulações da concepção de educação intercultural, de fato, encontra-se ligada à *Declaração sobre raça e sobre*

*preconceitos raciais*, documento da UNESCO, datado de 1978, que propõe uma *educação para a paz e prevenção do racismo*. Esse documento entende a *educação intercultural* como a *condição estrutural da educação para sociedades multiculturais*. A partir daí, têm surgido iniciativas, tanto governamentais quanto de redes oriundas da sociedade civil, com os mais diversos direcionamentos político-ideológicos.

Assim como a educadora Lovelace (1995, p. 12), da mesma forma, sugere que se abandone a polêmica terminológica em torno das categorias Multiculturalismo, pluriculturalismo, interculturalismo, para esclarecer que, sob tais terminologias, deve-se conceber “o processo de aculturação que se deve propiciar ante o encontro de grupos humanos de culturas e línguas diversas para estabelecer comunidades interculturais” (LOVELACE, 1995, p. 12). A autora ainda

propõe uma leitura do Multiculturalismo na perspectiva do atual contexto da sociedade global. Para a autora, independentemente da presença de culturas diversas ou minoritárias no espaço da escola, a Educação Multicultural se torna necessária *para afrontar a complexidade dos desenvolvimentos das sociedades contemporâneas, estabelecendo um adequado equilíbrio entre a atenção às diversidades culturais e os conteúdos básicos que articulam as ditas sociedades* (LOVELACE, 1995, p. 12.)

Coadunamos com Moreira (2001), ao propor algumas questões, com base na discussão entre os prefixos *inter/Multiculturalismo*. Não será a concepção de *inter/Multiculturalismo* que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado? Não será a clara expressão de um compromisso político contra toda e qualquer coerção – que nos encaminhe a desafiar, no currículo, na escola, na universidade, na sociedade, os preconceitos, os estereótipos e os processos que nos têm categorizado e oprimido – mais importante que a preocupação com o prefixo usado? Não estamos acentuando interações e trocas, tanto no interior das culturas como entre elas, ao concebermos cultura como um conjunto de práticas de significação, que

se desenrolam em meio a relações de poder, a conflitos, e que contribuem para formar identidades sociais?

Ainda, como reforço à proposta, apresentada neste capítulo, podemos apontar que as sociedades multiculturais devam caminhar em direção à interculturalidade entre os diversos povos e grupos, devam caminhar em direção ao conhecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais, entre as diversas culturas existentes. Fomentar, portanto, a ação intercultural significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a auto-estima, assim como o respeito e a compreensão das diferenças existentes na universidade, na escola, enfim na sociedade. É com base nesses pressupostos que desenvolveremos a seguir reflexões para se pensar a universidade como um lócus de diversidade cultural.

### 3.5 MULTICULTURALISMO E UNIVERSIDADE: UM ESPAÇO DE PLURALIDADE CULTURAL

Ainda que o caráter multicultural não represente um fator exclusivo do trabalho institucional, a universidade torna-se, cada vez mais, um espaço privilegiado de interações culturais. Com a internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, percebe-se que uma gama de referenciais culturais presentes nos espaços universitários vêm se intensificando ao longo das últimas décadas.

Percebemos que o papel da universidade, assim como Canen & Canen (2005, p. 35), “deve, pois, ser repensado, de forma a promover parcerias com as organizações no sentido de se preparar para diversidade cultural”. Para Wildman (1998) apud Canen & Canen (2005), as universidades devem se abrir para a pluralidade. Devem abandonar o modelo “único”, expresso na palavra “**un**iversidade”, para o múltiplo, expresso na palavra proposta por ele de “**mult**iversidade” em que a diversidade seja incorporada. O objetivo da parceria é, acima de

tudo, fazer com que os parceiros sejam beneficiados, adquirindo conhecimentos aos quais não conseguiram ter acesso, de forma isolada.

Entre os objetivos da universidade, deve estar explicitado o anseio de promover e estimular a cultura, de modo a se atingir o aperfeiçoamento da comunidade e de seus participantes. Ao cotejarmos a relação entre universidade e Multiculturalismo almejamos alcançar ações que pretendem socializar a cultura, favorecendo o cultivo da identidade institucional, coletiva e pessoal. Conforme Teixeira (1988, p. 17):

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também os conserva. Não se trata, somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades (idem, p. 17).

Trata-se, insiste ainda,

de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (idem, p. 17).

Com estas palavras supracitadas, podemos afirmar que uma das características da universidade é ser um *lócus* de investigação e produção de conhecimento. Porém, de acordo com Gonçalves e Silva (2004), no Brasil, o Multiculturalismo nunca teve uma adesão efetiva das universidades, contrariamente ao que aconteceu nos Estados Unidos. O que nos cabe afirmar que, cada vez, fica mais evidente a necessidade do reconhecimento do caráter plural da universidade, onde se deve perceber cada grupo que a pensa e atua, em cada região, em cada unidade, a partir de seus significados.

A proposta multicultural coloca a diversidade cultural no centro de suas preocupações. Não há possibilidade de se constituir a universidade como um lugar *unísono*, um som único,

uniforme ou uniformizador. As várias vozes, os múltiplos significados, encontram lugar para se expressar e se influenciar mutuamente. (FLEURI, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2004, CANEN & CANEN, 2005)

O Multiculturalismo, ao recolocar o problema da diversidade cultural no centro dos debates políticos de sua época, produz hiatos e descontinuidades, porém tem contribuído para produzir novas subjetividades. As práticas multiculturais reconhecem as diferenças na igualdade sem mascarar os conflitos que surgem do contato entre culturas, sobretudo apontam o diálogo como possibilidade de convivência entre as culturas. Além de não considerar uma cultura superior a outra, mas sim diferentes entre si. (FLEURI, 2003; GONÇALVES e SILVA, 2004, CANEN, 2007)

De fato, as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional estabelecida sob a óptica do poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os(as) alunos(as). Ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento. Nesse sentido, não se consideram as diferenças culturais a partir de uma classificação hierárquica: nenhuma cultura deveria ser vista como melhor ou pior, mais rica ou mais pobre do que a outra, uma vez que cada uma faz sentido em si mesma e pode ser enriquecida ou transformada na relação com outras culturas. (FLEURI, 2003; CANEN & MOREIRA, 2001, McLAREN, 1997)

Para tornar possível esse pensar, sentir, agir plural, que incorpora e articula, ao invés de excluir, é necessária, como vínhamos afirmando, uma mudança paradigmática. Ou seja, é preciso flexibilizar a própria modulação dos sistemas de idéias e sentimentos, das *teias de significados*, da visão de mundo e atitude diante do mundo. Os esquemas mentais e as estruturas de personalidade rígidas, dualistas, dogmáticas não dão conta de pensar e agir em contextos complexos (FLEURI, 2003)

Diante desse panorama explicitado anteriormente, cabe trazer à discussão, o processo de formação da identidade institucional. Os estudos sobre identidade – gênese, formação e desenvolvimento – têm-se mostrado, na verdade, cada vez mais complexos e propiciado um sem-número de derivações e o Multiculturalismo gera identidades que extrapolam as fronteiras nacionais, criando novas linguagens e imagens diante da pluralidade de forma geral. Assim, os fatores intervenientes são múltiplos e dificilmente poder-se-á dar um estudo sobre identidade como concluído, definitivo.

Desta forma, acreditamos que a universidade possua uma “cultura institucional” a qual entendemos assim como Santos [2002?], como

o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição. Sua cultura representa, neste sentido, tudo aquilo que expressa (palavras, documentos, práticas...) o seu pensar acerca da prática social à qual se propõe. Se falamos de uma escola, referimo-nos, em outras palavras, na visão de educação e educando que esta mesma propõe, na visão de mundo, enfim, com a qual tal instituição pensa estar contribuindo.

Assim sendo, é inevitável que o movimento de transformação da cultura de uma instituição educacional numa cultura orientada pela e para a inclusão envolva todos os segmentos da comunidade escolar na responsabilidade e solução de problemas, tais como pais, funcionários, alunos, técnicos, docentes, administradores e a comunidade como um todo.

Uma cultura institucional inclusiva parte do princípio de que todos são responsáveis pela vida da respectiva instituição e quaisquer problemas ali ocorridos são da responsabilidade de todos, e não apenas de uma pessoa ou de um ou outro segmento da comunidade escolar.

([http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_resignificando\\_a\\_escola.asp?f\\_id\\_artigo=446](http://www.educacaoonline.pro.br/art_resignificando_a_escola.asp?f_id_artigo=446))

Diante desse contexto, Canen & Canen (2005) têm proposto três níveis pelos quais as identidades podem ser trabalhadas: identidades individuais, coletivas e organizacionais. No primeiro caso, trata-se de se perceber as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas, nos indivíduos. No segundo caso, uma suspensão ‘temporária’ da construção identitária é realizada em prol do reconhecimento de algum ‘marcador mestre’ (CANEN & GRANT, 2001) que confere o sentimento de pertença das identidades a grupos coletivos específicos, de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais. Como exemplo, temos as identidades negras, homossexuais, indígenas, de mulheres,

etc. Como último caso, argumentam a respeito das identidades organizacionais ou institucionais – compreendidas como aquelas que se caracterizam pela missão específica das organizações e instituições, articuladas com a pluralidade cultural, étnica, racial na busca de um clima institucional positivo.

Conforme Canen (2007), ao lidar com o múltiplo, o diverso e o plural, o Multiculturalismo encara as identidades plurais como base de constituição das sociedades. Leva em consideração a pluralidade das raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens dentre outras características identitárias para sugerir que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade de ser incorporada em currículos e práticas pedagógicas. Desta forma, defendemos as idéias de um Multiculturalismo crítico pós-modernizado ou pós-colonial (CANEN & OLIVEIRA, 2002; CANEN & PETERS, 2005; HALL, 2003) que irá problematizar não só a diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, em suas múltiplas camadas.

Defendemos, portanto, uma visão de Multiculturalismo que não está resumida nas questões da pluralidade de identidades e dos preconceitos estabelecidos nas relações de poder. E sim, numa dimensão multicultural que, ao mesmo tempo, critica e analisa os discursos que moldam as identidades e as diferenças. Almejamos compreender o caráter identitário como uma construção múltipla e plural que faz parte da própria discussão apontada pelo Multiculturalismo Pós-moderno ou Pós-colonial.

Cabe ressaltar que o conceito de hibridização ou hibridismo<sup>7</sup> é questão central do escopo do Multiculturalismo: “a construção da identidade implica que as múltiplas camadas

---

<sup>7</sup> Segundo Macedo (2003), recentemente, tem se destacado nas ciências humanas, e na educação, a noção de hibridismo, que poderia ser definida, de forma bastante simples, como mescla. Uma mescla que transforma diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença. Podemos associar essa concepção de hibridismos a de Moreira (2001), o qual considera o vocábulo hibridização como um modo de produção cultural, um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados, incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente. Nesse movimento, os marcadores originais dos discursos tendem a ser esquecidos, abandonados. As características do contexto de origem deixam de ser reconhecidas. Na nova montagem de conceitos e figuras, nas novas séries e equivalências discursivas, novos sentidos são criados.

que a perfazem, a tornem híbrida, ou seja, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais” (CANEN, 2007 p. 95).

Assim sendo, até chegarmos ao ponto de podermos falar em “resistência à mudança”, será preciso que se construa no cotidiano, caso a caso, a identidade da instituição. Para tanto, é indispensável que os protagonistas dessa história aprendam a adquirir informações devidamente conscientes de seus processos, tenham permeabilidade para assimilar o que lhes seja interessante e relevante. Faz-se necessário, conforme Canen & Moreira (2001, p. 16), considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação das identidades, seja ela docente e/ou institucional o que implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas educacionais. Implica também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural.

Faz-se útil situar a emergência do Multiculturalismo, elucidar seus referenciais teóricos e sua possível influência em questões educacionais, identificando tensões e discutindo possibilidades de uma prática multicultural que dialogue com a proposta de uma educação democrática, crítica e comprometida com o desenvolvimento de uma cidadania plural e participativa (CANEN & MOREIRA, 2001)

O que devemos levar em consideração é que somos uma sociedade multicultural constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade cultural implica saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais. As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades. (FLEURI, 2003 p. 54)

### 3.6 UMA SÍNTESE

Hoje, o Multiculturalismo conecta-se a outros contextos, rompe fronteiras e cria novas linguagens e, conseqüentemente, novas necessidades educacionais. Como área de conceitualização das políticas e práticas, em vários domínios, para a constituição de uma sociedade multiétnica, tem estabelecido, em alguns países ocidentais, um terreno de debates e polêmicas intermináveis, confrontando diferentes ideologias quanto aos modos de promover a igualdade de oportunidades. (MACHADO, 2002; GONÇALVES e SILVA, 2004)

Segundo Carvalho (2007), a partir dos anos 90, devido aos processos de crise hegemônica, de legitimidade, de institucionalidade das universidades, os debates a respeito da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil tornaram-se uma constante. Como por exemplo, percebe-se as freqüentes discussões sobre a política de cotas nas universidades públicas as quais direcionam reservas de vagas, nas instituições de ensino superior particulares, destinadas a vestibulandos excedentes oriundos de concursos públicos.

Diante do exposto, podemos afirmar que o mais importante no Multiculturalismo e/ou no Interculturalismo é o modo como o indivíduo lida com as múltiplas culturas que estão no seu cotidiano, isto é, a atitude que assume perante a riqueza ou a diferença de cada cultura. A multiplicidade da cultura será tomada como ponto alto na transformação da educação do indivíduo. Assim, podemos afirmar que o Multiculturalismo é o fator de base para todas as modificações que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, seja do ponto de vista comunicativo, educacional ou social. “Esse fator nos enriquece, nos diferencia e, acima de tudo, nos leva a desenvolver nossa capacidade adaptativa ao buscar um novo caminho para o futuro da humanidade”. (MACHADO, 2002, p. 97)

No que diz respeito à formação, os gestores e professores necessitam de uma visão do futuro que esteja mais abertamente habitada por um compromisso com a liberdade. Este

projeto nos permitirá trabalhar juntos, apesar das nossas muitas diferenças, não a serviço do desenvolvimento de uma cultura comum, mas na construção de uma base comum de luta – de justiça cultural, social e econômica.

Em síntese, argumentamos que a pesquisa sobre o conceito de Multiculturalismo precisa necessariamente promover uma virada, um deslocamento, uma renovação dos quadros teóricos que conhecemos. Se as discussões sobre Multiculturalismo atravessam momentos de questionamentos, então o mesmo também precisa acontecer com a escola, com a universidade. Precisamos levar em conta o fato de que os sentidos produzidos pelos diversos sujeitos são construídos socialmente e que esse movimento é um processo de diferentes instâncias sociais.

Para o próximo capítulo desenvolveremos um estudo de caso sobre a Faculdade de Educação escolhida para análise, levando em consideração os atores que deram e dão forma a identidade da instituição.

#### 4 O CURSO DE PEDAGOGIA: UM ESTUDO DE CASO

A Instituição, sob estudo, foi criada em 1962 como Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal no antigo Estado do Rio de Janeiro. Mais tarde, em 1982, já como Curso de Pedagogia, foi incorporada a uma Instituição de Ensino Superior. Finalmente, em 1986 é transformada em unidade acadêmica. É a única instituição pública de ensino superior, da localidade, que está voltada para a formação de professores enquanto projeto de intervenção na melhoria da qualidade de vida e trabalho da população local. O que já confere um caráter multicultural, por se preocupar com as identidades locais. Além disso, oferece atualmente os cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Geografia e Pós-Graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino dos 1º. e 2º. Graus (atualmente reformulado para Organização Curricular e Prática docente na Educação Básica).

Nos seus mais de 40 anos de existência, a Unidade graduou aproximadamente seis mil profissionais. Desde 2001 organiza-se em torno dos seguintes departamentos: Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação, Departamento de Formação de Professores e Departamento de Gestão de Sistemas Educacionais. Além dessa estrutura acadêmica, a Faculdade dispõe de quatro núcleos de atividades complementares. Em outubro de 2006, a CAPES aprovou o Mestrado em Educação, da instituição sob estudo. Primeiro de sua área em todo o Brasil.

Este capítulo desenvolverá uma análise dos atores que compõem e compuseram a Instituição, levando-se em conta os departamentos supracitados, os gestores da instituição, a visão dos alunos e ex-alunos da faculdade, seguidos de um balanço.

#### 4.1 SOB O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA GESTÃO INSTITUCIONAL <sup>8</sup>

Quando indagados a respeito da identidade institucional e da missão da instituição sob estudo, dois dos profissionais da Gestão Institucional da unidade escolhida declaram a possibilidade de construção de um centro de referência em Educação. Defendem a idéia de um pólo criativo e criador de conhecimento. Os entrevistados serão identificados a partir das letras: A e B. Tanto o gestor A quanto o B demonstram uma visão global de expansão dos cursos da unidade educacional. Apontam que a missão da universidade é formar profissionais que tenham noção de um Brasil plural, diversificado. Porém, B identifica a necessidade de trabalhar a cultura local, a relação com a comunidade na própria academia.

De acordo com B, a formação atual do pedagogo é vista como uma oportunidade de entrar em sala, pois percebem uma “fuga do pedagogo” para a atividade docente e uma grande tendência desse profissional em áreas de caráter administrativo e burocrático. E para o sucesso de qualquer instituição, percebem a necessidade de se estabelecer uma relação de parceria entre o professor e o aluno. Com as Novas Diretrizes para o curso de Pedagogia, visualizam a oportunidade desse profissional de efetivar essa prática. Podemos constatar tal premissa no depoimento seguinte:

É preciso que um trabalho de renovação da Educação e de seus parâmetros seja realizado. Precisamos rever qual, afinal, é o papel do pedagogo na escola; se somente um profissional administrador preocupado com burocracias e trâmites, ou se realmente ele é um profissional voltado para docência, que deve estar em sala. (GESTOR B, em agosto de 2007.)

São unânimes ao apostarem que a base para se pensar formação é a sala de aula, e o pedagogo não pode estar distante dessa realidade. *Não há como pensar a Gestão Educacional sem pensar a sala de aula*, dizem os gestores A e B; local onde consideram o princípio de

---

<sup>8</sup> A presente entrevista, efetuada em agosto de 2007, teve como participantes o ex-diretor e a pedagoga, entrevistados separadamente, da instituição escolhida para estudo. Aqui identificados como Gestor A e Gestor B respectivamente. Cf. APÊNDICE A com roteiro de entrevista.

quaisquer atividades da escola. Locus onde é possível pensar em políticas públicas, relações interdisciplinares. A sala de aula constitui-se no princípio formador da atividade dos profissionais da escola, tanto na formação do gestor, quanto na do professor, afirma A.

Em relação às questões multiculturais, A e B relatam que pensar multiculturalmente consiste em analisar as contradições sociais. Pensar as oportunidades de dar vez e voz ao conjunto social. Além disso, A ressalta que *pensar as questões multiculturais é pensar em democracia, pensar o plural, pensar o diverso*. Ambos analisam o Brasil como um “grande caldeirão” e não se pode pensar o Multiculturalismo sem visualizar a dimensão de cultura. O entrevistado B alega, ainda, que a partir da compreensão da cultura pode-se perceber a diferença entre os homens.

O diferencial consiste em saber perceber as diferenças. *Não é possível perceber a diferença sem permitir que cada um represente aquilo que considera ser*, alega A. Ainda ressalta que se deve permitir a presença do dinamismo cultural presente na escola, na universidade, na sociedade, sem que se desrespeite o outro, sem que se tome como parâmetro, um modelo cultural.

Podemos, dessa forma, estabelecer uma analogia, conforme Canen, (2001), onde o Multiculturalismo surge, justamente, desse universo de combate à verdade única, descaracteriza e desconstrói discursos meramente técnicos, que modelam estereótipos, rótulos de vários grupos portadores de culturas diferentes. Em linhas gerais, entendemos esse movimento como um conjunto de respostas à pluralidade cultural e ao desafio às injustiças e desigualdades.

Ainda podemos considerar o campo teórico do Multiculturalismo como um antídoto contra o eurocentrismo. As estratégias multiculturais são capazes de suscitar práticas descentradas e emancipadas de valores supostamente superiores. Cabe mencionar que qualquer tentativa de compreensão mais abrangente do fenômeno do Multiculturalismo requer

um tratamento histórico-sociológico rigoroso dos contextos aos quais ele se refere, ou seja, são diversos os fatores que dificultam uma leitura linear do objetivo multicultural. Enfim, tentar defini-lo, com precisão, é uma tarefa arriscada, escorregadia, que pode nos direcionar à má interpretação do seu significado. (JANOARIO e OLIVEIRA e SILVA, 2007)

Os entrevistados consideram que pensar Multiculturalismo é pensar identidade. Analisar a relação professor–aluno e perceber a diferença entre eles e todos que participam do ambiente escolar. *Perceber o outro é compreender a identidade alheia, respeitando suas diferenças. Por mais que se defenda a idéia do Multiculturalismo, percebe-se que a compreensão desse conceito, desse movimento é um processo de construção árduo*, afirma o Gestor B. Segundo o depoimento de A, podemos afirmar que devido à polissemia do termo, poucos compreendem a dinamicidade das idéias multiculturais. É extremamente válido associar a formação do pedagogo à formação do gestor com as práticas multiculturais.

Diante dos depoimentos, podemos afirmar que o foco da temática da identidade justifica-se hoje, no mundo globalizado, em termos teóricos, práticos e políticos. Sendo assim, as concepções de identidade, que estão sendo adotadas no pensamento pós-moderno, são úteis para nortear a formulação de currículos em que se atente para a pluralidade cultural e se desestabilizem identidades hegemônicas. Os discursos sobre identidade são renovados, na mesma medida em que os arranjos sociais se afetam fortemente pelas novas tendências. Concebem-se, então, as identidades pessoais como descentradas, fragmentadas, instáveis, mutáveis, contraditórias, relacionais e definidas tanto pela pertença a determinados grupos quanto pelas diferenças que distinguem uns grupos de outros (MOREIRA e MACEDO, 2002).

Os entrevistados A, e B ainda alertam para a necessidade de se olhar o texto da Legislação de forma minuciosa e compreender que há uma grande tendência em formar o pedagogo para as séries iniciais, porém a presença do gestor não está distante da formação do

pedagogo. Percebe-se um grande desafio para esse profissional em romper fronteiras, estabelecer diálogos. A formação pedagógica deve estar, a todo tempo, voltada para o questionamento de suas funções na sociedade, do seu propósito educativo, da sua contribuição para a cidadania.

Tanto A quanto B apontam a necessidade de avanços de estudos sobre a questão multicultural e a formação do pedagogo, unindo conteúdos disciplinares que possam contribuir para o desenvolvimento do educando em uma perspectiva interdisciplinar. Além disso, enfatizam a importância de se formarem cidadãos capazes de questionar o propósito de sua própria formação, de fazer uma leitura crítica da realidade, prontos a ousarem na descoberta de alternativas e soluções para os desafios constantes da vida em sociedade. *Um grande exercício para a compreensão de novas propostas é estudar a si mesmo. Conhecer a si próprio. Pois, tal tarefa auxilia compreender melhor a revolução por minuto que abrange a formação.* (declara o gestor B)

O gestor A afirma que a Gestão Educacional para o futuro deve pautar-se na participação, na parceria entre os agentes. Vale a pena pensar o pedagogo como docente e como técnico: supervisor, orientador e gestor. B completa dizendo que não há possibilidades de se pensar a escola sem a Gestão. Não há possibilidades de se pensar a escola sem a docência. São ferramentas que se complementam que devem interagir, para a qualidade de ensino.

De acordo com as percepções dos gestores A e B, alguns ensaios limitados entre os departamentos têm acontecido, tais como a organização de seminários envolvendo diversos professores da instituição; desenvolvimento de disciplinas em parceria, montagem de cursos de extensão, porém, essas atividades, segundo os entrevistados, deveriam ser mais assíduas, pois ainda se encontram prematuras. Urge formar um diálogo entre os núcleos departamentais, na visão dos entrevistados. Não bastam ensaios artificiais, deve-se perguntar

o porquê de qualquer atividade. E acima de tudo, ouvir e perceber o aluno em sua instância total. O fazer profissional deve ser o fazer do ser humano. *Enfim, devemos aprender a fazer cultura e perceber o diverso para compreender as atividades que constituem a vida.* (da entrevista com o gestor A)

Estes depoimentos parecem confirmar que a Gestão Multicultural é fundamental, na medida em que o clima das instituições e as organizações multiculturais (CANEN & CANEN, 2005) são centrais para uma perspectiva que permeie o cotidiano da Gestão Educacional, provendo, por exemplo, a melhor interlocução entre departamentos, no caso em pauta. De fato, articular a Gestão Educacional a uma perspectiva multicultural pode ajudar as organizações a se instrumentalizarem para operar, com sucesso, em ambientes cada vez mais marcados pela diversidade cultural (CANEN & CANEN 1999).

Diante dos diálogos, com os entrevistados, é válido perceber, assim como Canen & Canen (2005), que o Multiculturalismo significa diferentes idéias para diferentes pessoas e instituições, tornando possível a busca por respostas à pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos e estereótipos presentes na universidade. Trata-se de fomentar a valorização do múltiplo e do plural no que tange às relações institucionais e organizacionais. Ampliam-se, a partir das pesquisas multiculturais, as possibilidades de uma educação de qualidade, crítica da realidade.

#### 4.2 NA VISÃO DO DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL<sup>9</sup>

Quando quatro docentes foram indagados a respeito da identidade e da missão institucional, os profissionais, C, D, E e F declaram que a idéia de instituição pressupõe uma harmonia, a qual deve estar ligada pelas diferentes concepções sociais, embora E também

---

<sup>9</sup> Do total de 9 (nove) professores que compõem o Departamento de Gestão Educacional da instituição escolhida, 4 (quatro) foram entrevistados. Aqui descritos pelas letras: C, D, E e F. Cf. APÊNDICE A com roteiro de entrevista.

considere que uma instituição seja constituída de distintos projetos de sociedade, de idéias divergentes, as quais não podem ser desconsideradas. Além disso, C e F enfatizam que, dentro de uma instituição, há divergências latentes que a constituem. É a partir das diferenças, das diversas abordagens e temáticas que a missão da instituição surge.

Coadunam, os gestores D e E, com a idéia de que a missão de qualquer instituição é o compromisso de formar a escola pública, no sentido de garantir uma educação de qualidade e, conseqüentemente, formar profissionais que atuem nas redes de ensino. O objetivo que deve compor uma instituição, para os gestores entrevistados, é formar profissionais que pratiquem ações educacionais considerando as vozes minoritárias presentes na vida social. Percebem como principal meta da universidade o trabalho em conjunto com e para seu público.

De acordo com os depoimentos, podemos argumentar que pensar em Multiculturalismo significa pensar em identidades plurais que perfazem as sociedades e em respostas que garantam a representação e a valorização dessas identidades nos espaços sociais e organizacionais. Vale ressaltar que a incorporação da identidade institucional no campo do Multiculturalismo pode abrir novas perspectivas na compreensão das culturas e ambientes que contribuam na construção das próprias identidades individuais, coletivas e institucionais, iluminando novas áreas para a dimensão multicultural (CANEN & CANEN, 2005).

Nesse sentido, propomos que o olhar multicultural, mesmo que ainda não mencionado pelos entrevistados, possibilite o diálogo entre a Gestão Educacional, na medida em que visualiza a instituição como uma organização multicultural capaz de envolver indivíduos que trabalham a partir de diferentes perspectivas multiculturais e que relacionam suas atividades à pluralidade cultural. Portanto, fica evidente que uma organização multicultural deve incentivar e valorizar as diferenças culturais (CANEN & CANEN, 2002).

Em termos de formação, os gestores C, D e E consideram que a habilitação gestor nunca existiu, o que temos é a “multi-habilitação”: Orientação Educacional, Supervisão e

Administração escolar, que, a partir da década de 90, foram ressignificadas a partir da concepção da Gestão Educacional. Declaram que, é em consequência dos princípios que orientam pressupostos político-pedagógicos, o perfil e o eixo central de seu curso de Pedagogia, que a instituição definiu seus esquemas de habilitação. Neste caso, identificou-se que a faculdade, tendo em vista as Novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia, encontra-se em reforma curricular. Contudo, defende a idéia de formar o Pedagogo-Professor, no esforço de romper com a fragmentação do conhecimento, típica de estruturas curriculares que visam à especialização estreita do Pedagogo em nível de graduação. Atentam para as múltiplas abordagens de Gestão – da Qualidade Total, Empresarial, da Escola Pública, Democrática, Participativa, dentre outras.

E e F nos alertam para a polissemia que abrange a palavra Gestão e o quão freqüentemente vem se estabelecendo no ambiente educacional. Consideram que, pelas Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, estas extinguem as habilitações. Afirmam que atualmente o curso de Pedagogia está mais voltado para a habilitação de um profissional que atue nas séries iniciais, para formação de professores em nível médio.

São unânimes quando dizem não perceber explicitamente, nas Diretrizes, a formação do pedagogo multi-habilitado para a Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Porém, ainda sinalizam a existência dessas funções na escola. Reafirmam que a formação desse profissional “multi”, nas universidades, é banida pela nova Legislação. Exemplificam essa nova abordagem, mostrando que as instituições comprometidas em formar o pedagogo para a sociedade atual, devem orientá-lo a partir de uma visão macro do sistema, apresentando-lhe as diversas concepções de Gestão Educacional, por meio das disciplinas, a partir das discussões de Políticas Públicas, Trabalho e Educação, Economia da Educação e Planejamento.

Diante do contexto das Novas Diretrizes, C, D e E apontam que a área de Gestão Educacional ainda precisa se reconfigurar dentro do curso de Pedagogia da instituição

escolhida como estudo de caso. Reafirmam a frequência dos debates e discussões dos professores dos departamentos da instituição sob análise, em proporcionar ao público, um debate sobre a formação do pedagogo para a sociedade atual. F relata a necessidade de formar o pedagogo que atenda às diversas instâncias da escola e/ou da universidade.

Sobre o contato com as idéias multiculturais, D visualiza a limitação de conhecimento na área, porém descreve o Multiculturalismo como um movimento que possibilita a expressão das classes ditas minoritárias. Aborda a questão das lutas de classe, do movimento negro, da ação do movimento feminista, da luta dos homossexuais. Contudo, C e D acreditam que essas discussões, ainda estão fragmentadas na sociedade.

E e F são contra as discussões sobre o Multiculturalismo na grade de disciplina do curso de Pedagogia da instituição. Sustentam que os alunos de graduação ainda se encontram prematuros para as discussões multiculturais, pois pouco se discute sobre a gênese desse movimento, além de indagarem quais são os principais autores que defendem e discordam desse conceito, bem como, de onde se começou a pensar nessas questões. F ainda adverte que poucos professores estão preparados para tratar desse conceito.

C e D declaram que são a favor de que as discussões multiculturais comecem a ser frequentes na graduação para que, dessa forma, se iniciem os estudos sobre o Multiculturalismo na compreensão da pluralidade cultural existente na comunidade acadêmica. Ainda nos alertam para a distorção que muitos fazem das idéias multiculturais, onde há somente a discussão sobre o tema racial. Como exemplo, o gestor D cita a visão minimalista dos guetos, dos movimentos que preconizam somente um determinado grupo cultural fechado e monocultural. Ressalta que o movimento multicultural tem várias vertentes e essas devem ser explicitadas, pois, caso contrário, acaba-se por confundir o público para o verdadeiro sentido que se pretende defender. Atentam ainda, para a necessidade de explicitar

a origem do Multiculturalismo, dando assim possibilidades de apresentar ao aluno, a gênese e a explicação para a polissemia do termo.

Diante do debate dos entrevistados, vale mencionar, mesmo para aqueles que mostraram resistência à integração dos campos da Gestão e do Multiculturalismo, que percebemos, na dinâmica da sociedade globalizada, a necessidade de formar professores e gestores cômicos da diversidade cultural e da importância de interagir práticas pedagógicas com a pluralidade. Nesse caso, a discussão sobre o tema Gestão Multicultural representaria um espaço potencialmente fértil para o debate do tema em questão.

No que diz respeito à Gestão Multicultural, poucas pesquisas contemplam o debate sobre o conceito. O fato de se trabalhar com vozes plurais para se construir a narrativa da pesquisa vem ao encontro da necessidade de se incorporar o Multiculturalismo não só em conteúdos pesquisados, mas como estratégia de pesquisa que se questione a si própria e fuja de discursos dominantes. Nesse sentido, as práticas multiculturais não se remetem somente às questões raciais, mas sim aos debates, discussões e compreensão das temáticas que envolvem os marcadores identitários plurais constituídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes que interajam. (CANEN, 2004; GRANT, 2000).

É importante assinalar que a visão de que o Multiculturalismo refere-se apenas a temáticas relacionadas às identidades minoritárias reduz o escopo do Multiculturalismo que, conforme argumentamos no presente trabalho, constitui-se em dimensão que perpassa temas educacionais mais convencionais, como a avaliação e a gestão. Assim, perceber o olhar multicultural na gestão significa trabalhar com uma perspectiva que perceba as instituições como organizações multiculturais (CANEN & CANEN, 2005), sendo a Gestão Democrática e multiculturalmente orientada em um caminho possível para se trabalhar com a pluralidade cultural nas instituições e, ao mesmo tempo, forjar uma identidade institucional a partir da diversidade, que se reflita em um clima institucional positivo, aberto às diferenças. Tal

perspectiva ainda é pouco percebida quando se fala de Multiculturalismo, o que suscita a importância de maior divulgação de nossas pesquisas na área.

Ainda sobre o debate da Gestão Educacional, os sujeitos do estudo descrevem duas vertentes. A primeira é a Gestão que dará conta do planejamento educacional, uma gestão institucional, uma prática gerencial das instituições. F e E mencionam a “Gestão Responsável”, isto é, a busca por captação de recursos para as instituições, como um fator relevante no processo institucional. A segunda vertente está vinculada às Políticas Públicas. Tal foco questiona o papel do Estado na sociedade em todas as instâncias, inclusive a educacional, além de questionar o porquê da criação de políticas assistencialistas nas universidades. Sobretudo, os gestores enfatizam o desenvolvimento de uma educação de base que proporcione oportunidades iguais.

O gestor C afirma que nas discussões a respeito da Gestão Democrática,

é comum ouvir manifestações de que esta é uma prática quase impossível de adotar, haja vista a hegemonia de posturas autoritárias que ainda estão presentes nos processos de Gestão Educacional no Brasil e pelo reduzido valor que os sujeitos escolares atribuem a essa forma de atuar. A construção da Gestão Democrática na instituição é um processo. Ocorre com avanços e recuos, na medida em que os participantes têm a oportunidade de opinar e decidir as ações e as relações educacionais e pedagógicas da instituição.

C e D enfatizam que o desenvolvimento desse processo pressupõe sua construção no cotidiano, o que não dispensa a necessidade da reflexão permanente a respeito dos obstáculos e das possibilidades onde se apresentam a realidade concreta, haja vista que a democracia só se efetiva por ações e relações em que há coerência entre o discurso e a prática.

Em análise dos depoimentos, espera-se, com estas reflexões, contribuir para o estabelecimento de ações de gestão mais consistentes e orientadas para a efetivação de resultados educacionais positivos, tendo como foco a valorização das diferenças e a harmonia institucional. Essa gestão consiste em um tema relevante para análise, a partir do momento em

que se pauta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende das relações interpessoais ocorrentes no contexto das instituições, em torno dos objetivos educacionais assumidos pelos seus participantes, no sentido de constituir um empenho coletivo a fim de realizá-los.

E, F e C enfatizam a dificuldade de diálogo entre os departamentos da instituição sob estudo, apontando que a estrutura curricular oferecida desfavorecia um diálogo entre os departamentos. Afirmam que tal ação dificultou o relacionamento dos professores na instituição. De maneira geral, declaram que seria extremamente relevante proporcionar um diálogo entre os diferentes departamentos, porém ainda encontram dificuldades para tal atitude.

Destacam que a instituição dispõe de três departamentos: *Formação de Professores*, *Gestão Educacional e Ciência e Fundamentos da Educação*, sendo que cada instância era responsável por períodos específicos de formação. Por exemplo, o Departamento de Ciência e Fundamentos da Educação era responsável pelos dois primeiros anos de formação, após esse ciclo, as disciplinas referidas a esse departamento não eram mais oferecidas. Com as Novas Diretrizes para o curso de Pedagogia, a instituição começou a redistribuir as disciplinas dos respectivos departamentos, ao longo do período de formação.

Diante desses fatos, demonstraram-se positivos, no que tange à interação dos departamentos, pois acreditam que a não-discussão desses setores impossibilita o desenvolvimento pleno da universidade. Ainda ressaltam que seria interessante desenvolver um diálogo constante dos Departamentos. Alegam que o diálogo deve ser freqüente para que a instituição tenha potencial para atender as novas mudanças curriculares.

Todos defendem que, com a nova Legislação, o departamento-chefe é o de Formação de Professores, que deve propor um diálogo entre os demais. Está claro que há diferentes concepções de educação entre os Departamentos, o que impossibilita o diálogo e o avanço da

instituição. Apontam a necessidade dessas divergências serem apresentadas para os alunos como debates, de diferentes abordagens de educação, com vistas a um propósito comum, com vistas ao sucesso institucional.

Os entrevistados nos sugerem saídas alternativas para o sucesso institucional, como por exemplo: C nos oferece um diálogo permanente entre os Departamentos e o desenvolvimento de um fazer pedagógico entre todos os participantes; D nos propõe um currículo pluricultural, que não se centrasse apenas em uma linha teórica, além do rompimento com atitudes autoritárias que perpassam a instituição, assim como, E nos sugere a busca pelo “diálogo mútuo, compartilhado, participativo e a construção de interlocuções teóricas”.

Tendo em vista essas discussões podemos apontar, assim como Lück (2006), três objetivos a serem alcançados, quando discutimos Gestão Educacional: a) promover a construção coletiva das organizações, b) possibilitar a aprendizagem de participação efetiva e concomitante, c) desenvolver o potencial de autonomia dos participantes e das instituições. Em diálogo com as práticas multiculturais, argumentamos, conforme Canen & Canen (2005), que urge fomentarem-se estratégias organizacionais que desenvolvam o respeito, a compreensão e a valorização da pluralidade cultural e de identidades diversas, no âmbito das organizações. A sensibilidade para modos diferentes de perceber as relações humanas e as organizações, ligadas às identidades culturais plurais, pode avançar na criação de uma cultura organizacional multicultural bem-sucedida.

#### 4.3 NA VISÃO DO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES <sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> O corpo docente, do Departamento de Formação de Professores, da instituição estudada, é composto de 9 (nove) profissionais dentre os quais aleatoriamente e por caráter de disponibilidade foram entrevistados 4, para análise. Cf. APÊNDICE A com roteiro de entrevista

Os professores G e I, dos 4 entrevistados (G, H, I e J), quando questionados a respeito da identidade e da missão institucional, descrevem que, ao invés de missão, preferem relatar características institucionais e/ou linhas de formação. Não coadunam também com a idéia de missão e sim com a de estilos institucionais, pois afirmam que cada instituição tem uma “alma” e cabe a cada profissional indagar o que os direciona a criar instituições com almas abertas para o novo, para a diversidade. Os outros dois professores do grupo, H e J, acrescentam que a missão institucional consiste em contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. De acordo com Canen & Canen (2005), a pluralidade cultural é o aspecto crucial a ser levado em conta no cotidiano das relações dentro da organização e desta com a sociedade multicultural circundante. Mais do que culturas ligadas a diferentes povos e nações, o Multiculturalismo está contido nas organizações/instituições, exigindo sensibilidade e abertura para pontos de vista e de identidades diferentes por parte dos participantes que nela atuam. Nesse sentido, a perspectiva multicultural contribuiria para o pensamento sobre gestão no currículo desenvolvido nas universidades, considerando-se a categoria identidade como central às propostas defendidas.

Levando em consideração as Novas Diretrizes para o curso de Pedagogia, é unânime, por parte dos professores, afirmarem que o pedagogo resolveu uma questão histórica, expressando o resultado de amplas discussões de educadores, com o objetivo de definir os campos de atuação e a conseqüente identidade deste campo de formação. Os professores mostraram-se cientes de que este profissional será reconhecido como docente, pois o curso de Pedagogia pretende formar o professor da educação infantil, das séries iniciais. Mesmo que, de forma menos enfática, os entrevistados demonstraram preocupação para a formação do profissional da administração, da supervisão e da orientação educacional, afirmando que este se voltará para a organização dos sistemas educacionais e de ensino, da Gestão Educacional e do projeto pedagógico.

De certa forma, a questão da identidade do pedagogo permeia a discussão. Segundo Canen (2000), podemos perceber que a sociedade é formada na pluralidade de identidades. Nesse sentido, o reconhecimento do caráter multicultural de grande parte das sociedades leva à constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte da constituição histórico-social da cidadania, nas mais diversas localidades. Diante desses fatos, autores como Hall (2003), Featherstone (1997), Canen, (1997b), Candau (1997), Coutinho (1996) e Grant (1997) alertam para a necessidade do reconhecimento da fragmentação de uma noção de identidade fixa e bem localizada, enfatizando a pulverização das identidades culturais de classe, gênero, etnia, raça, padrões culturais, de modo a desafiar discursos congelados de identidades e superar noções meramente técnicas de currículo, avaliação e projeto político-pedagógico.

Portanto, não podemos analisar a figura do pedagogo sem considerarmos que as identidades são plurais, são constituídas na hibridização dos caracteres e marcadores identitários, são construídas nos espaços discursivos por onde circulam, são sempre provisórias, móveis e em transformação. Com o crescimento dos cursos de pós-graduação, aumentou-se a formação do pedagogo voltado para as áreas burocráticas da educação, ou ainda, criou-se um cientista profissional em Educação. No entender desse grupo de docentes, a pedagogia prioritariamente forma professores que irão lecionar nas séries iniciais. Todo o grupo tem ciência de que essa compreensão não é uníssona – apontam que a educação das crianças não é valorizada e há pouca ênfase nos conhecimentos escolares.

Segundo o entrevistado H, e não diferente dos demais entrevistados, as Diretrizes Curriculares Nacionais valorizam a formação docente para a atividade do pedagogo, onde o curso de Pedagogia tem como finalidades

a formação inicial para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos Cursos de Ensino Médio (normal) e em cursos de

Educação Profissional, nas áreas de serviços e apoio escolar, bem como nas outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (entrevistado H)

O entrevistado ainda percebe a necessidade de debate constante das questões de formação do pedagogo de acordo com as Novas Diretrizes, para que a instituição possa atender seu alunado para atuar como profissionais que correspondam à dinâmica de sua época.

Ao nos referirmos aos estudos sobre identidade do pedagogo, faz-se necessário lembrarmos que, nesse campo, encontramos tanto o aspecto individual quanto o coletivo. Os estudos sobre identidade – gênese, formação e desenvolvimento - têm-se mostrado, na verdade, cada vez mais complexos e proporcionado um sem-número de derivações. Há alguns que, partindo da posição do indivíduo em seu grupo social, procuram analisar a vasta gama de papéis que lhes são ou oferecidos ou atribuídos. Na relação que o indivíduo mantém, então, com o social, analisam como se constitui e se define sua identidade. Outros ainda avaliam a identidade do grupo coletivamente, e suas repercussões nos indivíduos e nas relações com os outros grupos (TRINDADE e SANTOS, 2003)

Em relação às práticas multiculturais, os professores G e J mencionam a importância de se formar para a diversidade cultural, tendo em vista a vastidão que compreende o Brasil em termos de fluxos migratórios. Contudo, apontam a falha da escola e da universidade em não contemplarem os aspectos multiculturais de sua própria nação. Não se observou ainda, por parte dos docentes, se há ainda um reconhecimento da pluralidade cultural. O Multiculturalismo ainda é visto por meio de uma visão folclórica e não crítica da realidade cultural. Há necessidade de se instituir essa perspectiva, não como disciplina, mas como eixo de formação a prática multicultural na universidade, de acordo com I.

Parte dos professores - G, H e J - está de acordo com as discussões de CANDAU (2002), em relação ao conceito de Multiculturalismo, que se refere ao enfrentamento de práticas pautadas na intolerância e na xenofobia. Concordam que essa perspectiva pode

contribuir para o aprofundamento desta problemática e oferecer elementos para que as práticas pedagógico-didáticas possam ser repensadas e/ou reinventadas, incorporando de maneira crítica, a questão das diferenças culturais, na pluralidade de suas manifestações e dimensões. Desta forma, percebe-se a necessidade de trabalhar a pluralidade cultural, pedagogicamente. Ainda revelam que existem diversos modos de entender o Multiculturalismo, e, conseqüentemente, modelos de educação multicultural; ainda, acreditam que se deva levar em conta diferentes conceitos de cultura, sendo que estes conceitos e abordagens precisam ser permanentemente explicitados nesse contexto de intensa pluralidade de concepções, reforçando CANDAU e KOFF (2006).

*O Multiculturalismo deve ser compreendido enquanto eixo de anunciação das divergências culturais e/ou privações culturais. Entende-se esse movimento como uma corrente que analisa as divergências culturais. A ótica multicultural combate a privação cultural.* (entrevistado J). Segundo os professores do Departamento de Formação, o que falta, no currículo da instituição sob estudo, é o desenvolvimento de estudos voltados para a discussão do Multiculturalismo. *Há o predomínio de uma miopia por parte dos professores, em discutir sobre as práticas multiculturais.* (entrevistado H)

É unânime, por parte dos docentes, que há uma diferença muito grande para o pedagogo que estuda pedagogia para ser docente e para o pedagogo que estuda para ser gestor. No entanto, J é o mais enfático no que diz respeito à idéia do pedagogo para a docência. Em seu ponto de vista, *o que direciona o sucesso de um gestor educacional é o profundo conhecimento da sala de aula.* Afirma, também, que as Novas Diretrizes contemplam a atividade docente como a principal função do pedagogo, todavia percebe a importância das tarefas exercidas pela Gestão de Sistemas Educacionais.

Diante do contexto da formação profissional, um dos docentes sinaliza que

a experiência e a observação sobre o cotidiano das escolas vêm sinalizando a urgente constituição da autonomia dos professores e gestores que, sabemos, só é possível a partir da construção efetiva de um corpo teórico que seja capaz de instrumentalizar a reflexão necessária para que sejam dadas respostas às demandas da escola. A pouca compreensão em relação à organização e às dinâmicas de grupo é um outro ponto que vem dificultando a tarefa de ensinar e mesmo de gerir a escola. (entrevistado J)

Para tal, não se pode prescindir da formação continuada, em serviço, para manter um movimento de reflexão permanente, atualizando os educadores na produção do conhecimento em relação ao ensino, à aprendizagem, à Gestão da Educação, interagindo com os saberes da experiência, produzidos no diálogo com a prática cotidiana, relata G. No entanto, a formação inicial é o lócus privilegiado para construção de conhecimentos e competências necessárias ao exercício da profissão. Por isso, ao pensarmos essa formação, é preciso refletir sobre os desafios que, hoje, vêm se colocando para a prática docente e de gestão. Dessa forma, J nos declara que

todos nós, professores e estudantes, sabemos que nosso curso apresenta algumas duplicidades de conteúdo e excessos que podem muito bem ser eliminados em benefício da graduação de Pedagogos de acordo com as propostas de formação, desta instituição de ensino. Exatamente por isso é que a tarefa de uma elaboração cuidadosa do Ementário pode ser a solução para que o “fantasma” da perda de qualidade desapareça de nossas mentes.

#### 4.4 NA VISÃO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO <sup>11</sup>

Os professores K e L, quando indagados a respeito da instituição e da identidade institucional, acreditam que a questão da identidade se encontra presente e constitui-se num ingrediente na formação do aluno e dos participantes. L e N defendem a idéia de que com uma experiência institucionalizada, cria-se uma contribuição na formação de todos os participantes da instituição educacional. Além desse aspecto, percebem que a missão da instituição é gerar uma cultura entre alunos e professores da determinada localidade. *Com o*

---

<sup>11</sup> O Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação é composto de 14 profissionais, dos quais aleatoriamente 4 foram entrevistados. Cf. APÊNDICE A com roteiro de entrevista.

*desenvolvimento de uma cultura geral, de uma cultura conjunta, de um novo comportamento, de uma nova ótica, forma-se um pólo de pensar e repensar nas questões educacionais em níveis locais e globais.*(entrevistado L)

Os professores K e N não defendem a idéia de uma identidade institucional, pois acreditam que geralmente, se dá a esta expressão, características definidoras, determinantes e restritas. Eles acreditam que a noção de identidade acaba por enrijecer as relações e as possibilidades de qualquer grupo ou pessoa. Entretanto, apostam que a instituição possua suas características próprias (assim como outras universidades), relacionadas à população que atende aos problemas encontrados no seu entorno, às questões trazidas por aqueles que consistem o seu corpo discente, enfim, características singulares que devem ser consideradas por todos os responsáveis pelo desenvolvimento do processo de formação da instituição. O que não pode ser esquecido, apontam L e M, é que estas especificidades não são fixas nem imutáveis. Diante desses aspectos, cabe o cuidado em não se estabelecer certa “identidade” à instituição.

Para esse diálogo, podemos estabelecer uma analogia com as considerações de HALL (2003, p. 12-16), onde as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável. *O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.* Assim, a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (RAMOS, OLIVEIRA E SILVA e JANOARIO. 2007).

Nesse jogo de identidades (HALL, 2006), destacam-se os seguintes elementos: que as identidades são contraditórias, cruzando-se ou se deslocando mutuamente; que as contradições atuam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto no íntimo de cada indivíduo; que nenhuma identidade singular (de classe, de gênero, de raça etc.) pode englobar todas as diferentes identidades; que existem hoje identificações rivais e deslocantes, emergentes de novas identidades oriundas dos novos movimentos sociais (o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos pacifistas e ecológicos etc.); que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, num processo descrito como uma mudança de uma política de *identidade* (de classe) para uma política da *diferença*. (RAMOS, OLIVEIRA E SILVA e JANOARIO. 2007). Entretanto, ainda que levando em conta tais considerações, a questão da construção de uma identidade institucional configuradora de organização multicultural (CANEN & CANEN, 2005) é importante, no sentido de explicar a clientela e a comunidade que são atendidas na instituição, a pluralidade presente no ambiente de trabalho e as formas pelas quais aquela identidade institucional será construída e reconstruída, à luz desses fatores.

Tratando-se das questões multiculturais, o professor M afirma que, dentro da perspectiva do saber popular, dos saberes que envolvem a diversidade, o Multiculturalismo tem muito a contribuir para o aprender a “olhar sob a ótica do outro”. É analisar o diverso, eliminando os egocentrismos de uma “cultura que comanda, que impõe” e conseqüentemente, saber negociar com a diferença do outro. Respeitar as diferenças para construção de possibilidades iguais. São poucos os trabalhos voltados para essa ótica, neste estabelecimento. O desenvolvimento de pesquisas mais desenvolvidas a respeito do Multiculturalismo e Educação, na formação do pedagogo, seria de extrema relevância para a compreensão da diversidade tanto na academia, quanto na sociedade na qual atuará, completa M.

Para os outros professores, K, L e N, o Multiculturalismo está relacionado à defesa da diversidade, do plural. Mais do que aceitar as diferenças, trata-se da idéia de que não existe modelo ou cultura “melhor”, mas, sim, de que existe uma grande produção da exclusão de certas culturas frente à eurocêntrica e isto não pode ser mais sustentado.

Em diálogo com esse grupo de professores, podemos considerar o campo teórico do Multiculturalismo como um antídoto contra o eurocentrismo. As estratégias multiculturais são capazes de suscitar práticas descentradas e emancipadas de valores supostamente superiores. Cabe mencionar que qualquer tentativa de compreensão mais abrangente do fenômeno do Multiculturalismo requer um tratamento histórico-sociológico rigoroso dos contextos aos quais ele se refere, ou seja, são diversos os fatores que dificultam uma leitura linear do objetivo multicultural. Enfim, tentar defini-lo, com precisão, é uma tarefa arriscada, escorregadia, que pode nos direcionar à má interpretação do seu significado. (JANOARIO e OLIVEIRA e SILVA, 2007)

No que tange às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, os professores L e N analisam uma dificuldade de leitura da Legislação, ao tratar da especificidade de formação do pedagogo. No caso específico desta instituição, o curso de Pedagogia tem atendido às necessidades dos formandos, pois a maioria do público tem uma certa experiência de campo, já possui uma bagagem em educação, o que possibilita direcionar o curso para conteúdos que possam atender a esse público em suas atividades cotidianas. Preocupamo-nos em formar cidadãos atuantes no mercado de trabalho, bem sucedidos, tanto para atuação enquanto gestores quanto para a formação docente, afirma o docente L. *A instituição contribui na formação do pedagogo-gestor e do pedagogo-docente*, de acordo com o docente N.

Para os professores, K e L, está claro que a nova formação, proposta pela Lei, sugere o investimento na formação para o exercício da docência, sem descuidar daquela formação que possibilite que esse novo profissional venha a exercer, eventualmente, funções de gestão.

*O que constitui uma instituição de ensino é a alquimia entre os saberes já adquiridos e os saberes a serem conquistados dentro da universidade, diz o entrevistado N. Elabora mais, dizendo que se trata da associação entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes adquiridos durante o processo de formação acadêmica. São esses saberes que constituem o que chamamos de universidade. É a confluência de saberes que se interligam e se chocam, constituindo novos olhares, novas tendências que formam nossas identidades enquanto professor e/ou aluno em uma determinada comunidade.*

Os docentes, L e M, acreditam que o currículo da instituição já procura atender à necessidade de se pesquisar a pluralidade cultural, as diferenças e o respeito aos múltiplos modos de existência do sujeito. O último alega que *a autonomia da universidade nasce da liberdade que proporcionamos a seu público em criar, em desenvolver seus trabalhos com liberdade de expressão, associando-se a própria vida à experiência vivida, abrindo possibilidades de criação e contestação da realidade.*

De acordo com M e N, as grandes transformações da sociedade, especificamente em relação à Educação, apostam numa perspectiva de uma Gestão Democrática. A sociedade atual clama por um ideal de vida mais democrático e a universidade não pode estar longe da vida cotidiana. A Educação não pode estar desassociada do dia-a-dia do profissional de educação, a Educação constitui-se numa via intrinsecamente ligada à vida, ao fazer cotidiano. Desta forma, complementa N, qualquer curso de formação deve atender, deve formar para a realidade.

O docente K ainda declara, como alguns entrevistados anteriores, que a dificuldade em formar parcerias entre os departamentos é evidente. Ainda há poucas evidências de atividades de parceria entre os departamentos dessa instituição, encontram-se divergências entre as instâncias departamentais. Caminha-se para o desenvolvimento de atividades de parceria, de diálogo, mas é um número reduzido. Acredita-se na possibilidade do desenvolvimento de

atividades de qualidade, constituídos por profissionais comprometidos desta instituição, porém a iniciativa ainda é limitada.

Em outra perspectiva, os entrevistados L e M defendem que existe um diálogo estabelecido entre os departamentos, no que tange à reformulação do currículo. Além disso, o dispositivo da reunião do Conselho Departamental também favorece o diálogo entre as várias instâncias da Unidade. Já em relação à parceria, como uma troca efetiva, entre os diferentes departamentos, ainda encontra-se adormecida.

De fato, todos os professores confessam que a maior preocupação não está localizada na Gestão Educacional, mas na Educação como um todo. Gostariam muito que o processo de formação fosse o mais amplo possível, no sentido de proporcionar discussões importantes aos graduandos que os levassem a um nível de pensamento crítico, reflexivo e, sobretudo, autônomo.

Entretanto, em nível de cotidiano institucional, ficam claros os desafios que um gestor, no âmbito da própria instituição formadora, possui ao lidar com diferenças culturais, pouco diálogo interdepartamental, o que parece ratificar os potenciais das ferramentas e práticas, imbuídas pela perspectiva multicultural, no lidar com as diferenças rumo a um clima institucional positivo e uma organização efetivamente multicultural (CANEN & CANEN, 2005).

#### 4.5 SOB O OLHAR DOS ALUNOS DO 6º PERÍODO 2007/2<sup>12</sup>

Antes que comecemos a analisar as entrevistas concedidas, cabe ressaltar que dos 30 alunos da Turma do 6º período de Pedagogia 2007 – Gestão Educacional –, entrevistamos, de forma aprofundada aproximadamente 25%, num total de 7 alunos escolhidos de forma

---

<sup>12</sup> Cf. APÊNDICE B com roteiro de entrevista.

aleatória. A seguir aprofundaremos nossas impressões a respeito da visão do Curso de Pedagogia pelos alunos da instituição escolhida como estudo de caso.

Há muito tempo os movimentos de educadores vêm discutindo o que é Pedagogia, suas características e inserções em processos de aprendizagem escolares e não-escolares. Nas últimas décadas inúmeras habilitações foram criadas para formar pedagogos nas mais diferentes funções. Se por um lado, as novas necessidades sociais justificaram a criação destes cursos, por outro, esta variedade de cursos também dificultou a caracterização da imagem do pedagogo. Esta fragmentação do pedagógico, nas mais diferentes situações formativas específicas resultou em uma competição infrutífera de atribuições e de importâncias na área de educação. [Extraído do documento de contribuição ao debate sobre a adaptação do currículo da instituição sob estudo de caso, às Novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, feito pelos alunos do 5º período de Pedagogia (Gestão dos Sistemas Educacionais), atual 6º período].

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n.º 01/2006<sup>13</sup>, têm angustiado os discentes dos cursos de Pedagogia da instituição sob estudo. Durante as entrevistas com os sete alunos [O, P, Q, R, S, T e U], todos relatam que muitas dúvidas foram geradas pelas novas diretrizes do curso de Pedagogia. No decorrer das aulas, as discussões e reflexões, muitas vezes, terminavam despertando ou revelando sintomas de insatisfação à má interpretação dada ao pedagogo docente e ao pedagogo gestor. Ao analisar tal situação, noto que debate-se muito sobre os aspectos referentes à fisionomia do curso. Mais do que conclusões fechadas, o debate apontou a descontentamento com as Diretrizes, assim como a importância da Pedagogia como uma ciência da educação e o seu respectivo tratamento, para além das assimilações com “funções docentes”.

Diante das Novas Diretrizes, os alunos decidiram montar comissões para debate sobre a Legislação, com objetivo de construir um documento sobre a reforma ou adaptação do curso na instituição. A estratégia utilizada pelos discentes foi a de debater o Parecer CNE/CP

---

<sup>13</sup> Os alunos efetuaram a leitura do Parecer que, homologado em dezembro de 2005, aprovou as Diretrizes curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e da Resolução CNE/CP 01/2006, um reexame do Parecer CNE/CP n.º. 5/2005. Cf. ANEXO B .

5/2005<sup>14</sup> e a Resolução CNE/CP 01/2006, alegando que o curso deveria estar preocupado com uma visão generalizada dos processos educacionais. Além de reivindicarem que o curso deve conter disciplinas que valorizem o saber/fazer docente e o pedagógico, tendo em vista uma maior aproximação entre os profissionais em atuação na coordenação, na supervisão, na orientação e os professores em exercício de magistério.

A grande angústia do corpo discente entrevistado teve início a partir da leitura e análise do artigo 4º do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, onde se lê que “as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão dos sistemas e instituições de ensino”, entre outras, na “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares”. A dúvida consiste, entre os alunos, se de fato todas essas atribuições estão configuradas como atividades docentes, então as funções de orientação, coordenação, planejamento, inspeção e supervisão podem ser objetos de extinção nos concursos da área educacional? Questionam se realmente este era o objetivo político da resolução.

Ao ser indagado pela opção do curso de Pedagogia especificamente na área de Gestão Educacional, o aluno Q descreve que optou pelo curso, por já estar na área, atuando como professor. Escolheu Gestão por acreditar na complementação do currículo, pois como já havia sido formada em um curso normal, achou pertinente diversificar a formação. Considerou interessante fazer uma complementação em Gestão para melhor compreender as instâncias das instituições. Associa o sucesso do profissional de educação à ligação entre a prática e a teoria.

T afirma que, como era professora de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental, viu-se “obrigada” a ingressar em um curso superior de Pedagogia. Escolheu o curso de Gestão dos Sistemas Educacionais, pois concluiu que essa diferente habilitação lhe proporcionaria um

---

<sup>14</sup> Cf. ANEXO A

campo maior de opções de emprego. A habilitação em Gestão também lhe habilitaria a trabalhar em empresas, o que a deixou mais motivada a ingressar no curso.

Em contrapartida U acredita que tenha escolhido o curso mais por uma questão de vocação. Declara que

a Educação no Brasil é um problema e, portanto, para se aventurar em uma profissão diretamente ligada à Educação, só mesmo um indivíduo com grande amor àquilo que faz. O baixo salário, o descaso com os professores, as condições precárias de trabalho são razões plausíveis para que qualquer pessoa não escolha a Educação como profissão, porém a vontade de tentar mudar sempre foi maior do que as dificuldades futuras.

O docente S também, por já possuir estudos em educação, escolheu a habilitação de gestão para complementarizar o currículo. Percebe a atividade do gestor como uma prática de sucesso, que depende de um comprometimento para com o saber gerir; o saber planejar, e ao fazer pedagógico de uma Gestão Democrática. Em diálogo com S, O afirma que para que uma escola funcione bem se faz necessário que haja um bom gestor. Uma boa administração é fundamental para o desenvolvimento da escola. Quando existe uma equipe motivada, os resultados obtidos por essa instituição só poderão ser benéficos aos funcionários, aos alunos e a todos aqueles envolvidos no processo.

Já T menciona que gestor não é nada mais do que um líder. E a escola sendo liderada por uma pessoa de postura, de caráter tende apenas ao crescimento. Ainda ressalta que hoje, encontram-se profissionais sem liderança, acomodados com as constantes dificuldades encontradas no dia-a-dia das escolas. Falta muito incentivo por parte dos governos, porém falta também um pouco de iniciativa e boa vontade por parte dos diretores educacionais.

P, R e Q optaram pelo curso de Gestão Educacional por terem tido formação prévia em áreas de administração. Compreendem a Gestão como passaporte para o gerenciamento da escola. O Gestor, de acordo com os entrevistados, deve ter um amplo diálogo com todos os participantes seja da escola e/ou da universidade, pois a partir do diálogo, o profissional de

gestão toma conhecimento da visão global da escola. Avalia a instituição como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento humano.

É opinião unânime dos entrevistados a formação de um gestor educacional que tenha comprometimento com a instituição. Declaram que se na escola não há um grupo de funcionários coeso - nele inclui-se professores, coordenadores pedagógicos, psicólogos, inspetores e todos os outros funcionários da instituição -, o desenvolvimento da instituição é prejudicado. O gestor, como o cabeça do grupo, aponta Q, deve liderar com consciência de que há sempre heterogeneidade em uma escola, entretanto, através de uma Gestão Democrática e que saiba lidar com as disparidades, é possível fazer com que o trabalho em conjunto dê bons resultados.

Diante desses depoimentos, vale nos questionarmos: que tal se a formação de gestores pudesse trabalhar em formas pelas quais resgatasse a escola como um espaço de convivência? Poderíamos estimular o ambiente escolar a ser de instalações nas quais a comunidade escolar e do bairro possam se relacionar para além da sala da aula, com atividades culturais. Ademais, recuperando a capacidade de convívio com o outro, poderemos estar dando um “pontapé inicial” no combate ao individualismo. “Somente se respeita o semelhante convivendo com ele. Só se aprende a conviver em grupo, inserindo-se nele”. (SANTOS e TRINDADE, 2002, p. 76). Incentivar um ambiente multicultural, portanto se faz necessário nos tempos de individualismo de desrespeito ao outro.

Outras considerações podem ser extraídas a partir dos discursos acima. Em primeiro lugar, a perspectiva presente nas Diretrizes do novo curso provoca uma “confusão elementar entre o campo científico e seu objeto, entre Pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente e, afinal, a redução do curso de Pedagogia ao curso de formação de professores” (LIBÂNEO, 2006, p. 5). Sem ter a intenção de polemizar as decisões do Conselho Nacional de Educação, os alunos afirmam que é importante ressaltar que muitos professores defendem

que os pedagogos, em exercício nas funções supracitadas, têm dificuldades em tais cargos porque não têm como base de formação a docência.

Podemos afirmar diante desses relatos que a universidade é polissêmica e por isso, implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, “suas relações podem estar sendo dotados de significados diferentes, tanto pelos alunos quanto pelos professores, dependendo da cultura e do projeto dos diversos grupos sociais nela existentes”. (MACHADO, 2002, p. 51). Acima de tudo, a questão central para os educadores críticos é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade (em termos de raça, classe, gênero, orientação sexual etc.) da diferença.

Todos os entrevistados não visualizam, na instituição, um diálogo constante entre o gestor e o corpo docente. Para eles, a instituição deve preconizar o diálogo entre os departamentos. Percebem uma dicotomia entre o curso de formação de professores e de Gestão Educacional. Sentem a ausência do diálogo entre os professores dos departamentos. Reivindicam disciplinas que possam demonstrar tanto o lado da gestão quanto da formação inicial. Além disso, desconhecem as práticas multiculturais e enfatizam que a instituição deve abordar esses temas no currículo.

O aluno Q declara que “é imprescindível que o gestor tenha plena comunicação com todos os participantes do sistema educacional. O diálogo é uma das principais ferramentas para que uma escola cresça”. T ressalta sustenta que

sem a comunicação livre entre o gestor e todos os envolvidos no processo educacional não é possível que o bom funcionamento da escola/universidade aconteça. Quando temos impedimentos, tudo fica mais difícil. A comunicação entre as partes faz com que os problemas sejam sanados de maneira mais rápida e democrática.

U acrescenta

A escola/universidade deve pregar a democracia e, por isso, o diálogo deve ser essencial entre os que estão envolvidos no processo educacional. Dialogar, manter a comunicação livre, dar vez e voz aos interessados no melhoramento da instituição deve ser imprescindível em qualquer escola, principalmente no que diz respeito à relação do gestor e seus funcionários.

Todos os entrevistados relatam a dificuldade existente em decorrência da divergência entre os professores, a postura, a opinião diversa dos docentes, que acabam por confundir a realidade dos alunos. Não há um diálogo entre os docentes dos departamentos para esclarecimento do curso de Pedagogia, apenas pequenas parcerias. Há uma predominância da incerteza em relação ao currículo, em relação à formação pedagógica. Enfatizam a necessidade do estabelecimento de vozes mais democráticas no ambiente acadêmico.

Ao fazer a leitura das Novas Diretrizes, todos os alunos percebem que a formação do pedagogo está mais voltada para formação de um profissional para as séries iniciais. Percebem que a discussão entre a formação do gestor e do pedagogo, para as séries iniciais, ainda é objeto de constante debate na instituição. A dúvida predomina entre os alunos, apesar de terem escolhido a formação do gestor. Argumentam que o perfil e as competências esperadas pela nova Resolução são abrangentes e lembram as de um “salvador da pátria”. Os alunos do 6º período concluem que a atual proposta de formação profissional amplia demasiadamente o currículo e isto precisa estar presente nas discussões da instituição.

Quando indagados sobre o conceito de Multiculturalismo e a importância de uma preocupação multicultural no processo de formação do gestor, Q, P, S e U ouviram falar muito pouco sobre o Multiculturalismo. Afirmam que o entendimento sobre o assunto é limitado. Já Q, R e T declaram que já leram a respeito, porém de forma não aprofundada, definindo o Multiculturalismo como um movimento da diversidade de culturas que coexistem sem a predominância de uma apenas. O Multiculturalismo reconhece que as minorias devam ter notoriedade pública e não devam ser marginalizadas, está estreitamente ligado à pluralidade cultural, à diversidade étnica e racial, ressalta Q. De uma maneira geral, os

entrevistados vêem extrema importância uma preocupação multicultural no processo de formação do gestor. Um gestor, mesmo que não pertença a área educacional, lida com diferentes pessoas, pessoas de origens diferentes e que se encontram num lugar comum. Acreditam que haja essa preocupação e temas como preconceito, orientação sexual, seriam de grande importância para o melhor entendimento do outro.

Diante dos fatos, percebe-se que pouco tem sido discutido sobre as questões multiculturais no curso de Pedagogia, mas estas são percebidas como de suma importância para um convívio melhor entre os elementos envolvidos na instituição. Uma Gestão Multicultural viabilizaria um diálogo melhor entre pais, alunos, professores e gestores. O Multiculturalismo auxiliaria no entendimento do outro, em respeitar o outro independente de raça, etnia ou opção sexual, para os entrevistados.

Coadunamos com as idéias de CANEN (2007), quando nos relata que o Multiculturalismo além de desafiar preconceitos, romper com visões homogeneizantes das identidades e dos discursos que se brotam das relações sociais, políticas e educacionais, tende a contribuir para a construção de ações abertas à diversidade cultural, ao diálogo e ao combate às atitudes preconceituosas que surgem no seio da sociedade e afetam o interior das instituições de ensino. De fato, argumentamos que o Multiculturalismo, assim como a Gestão Multicultural, inclina-se ao estabelecimento de um diálogo entre os valores éticos, humanos de preservação do direito e do reconhecimento do 'outro' como ser existente e composto de valores culturais.

Pode-se ainda, perceber que, diante dos relatos, a identidade somente se torna questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente, estável, é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. Propomos, a partir de uma Gestão Multicultural, que é preciso fazer escolhas, fazê-las frequentemente, reconsiderar escolhas já feitas anteriormente, tentar conciliar demandas contraditórias e, na maioria das vezes,

incompatíveis. Além de nos fazermos cômicos de que a identidade não tem a solidez de uma rocha, não é garantida para toda a vida, é bastante negociável e revogável. (BAUMAN, 2005; HALL, 2006).

Durante a análise dos depoimentos, percebemos que o debate sobre a identidade do pedagogo ainda encontra-se sob discussão. Cabe ressaltar que as indagações a respeito da formação do pedagogo (gestor) ou do pedagogo (docente) continuam a afligir o universo acadêmico no que diz respeito às faculdades de Educação, aos cursos de Licenciatura, às entidades de Educadores, aos congressos e aos encontros.

Enfim, sabe-se que tem sido uma árdua tarefa estabelecer um consenso sobre questões cruciais, tais como: no que consiste um curso de Pedagogia, em que se fundamentam a formação pedagógica e o exercício profissional do pedagogo. Ainda abrem-se margens ao questionamento se há espaço para especializações ou habilitações durante o processo de formação desse profissional.

#### 4.6 SOB O OLHAR DOS EX-ALUNOS (2005/1)<sup>15</sup>

As entrevistas foram realizadas em grupo durante o mês de agosto de 2007. Foram permitidas as gravações dos diálogos, com ressalva para a garantia do sigilo das identidades entrevistadas. Utilizamos a técnica em grupo, para promover um debate sobre a formação do gestor educacional diante do impacto das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Foram entrevistados 5 ex-alunos, que serão identificados como V, W, X, Y e Z.

Ao ser indagado sobre a formação de pedagogos atualmente, o entrevistado X alertou que a formação do pedagogo deve seguir paralelamente às mudanças ocorridas na sociedade

---

<sup>15</sup> Dos 40 alunos que compuseram a turma do Curso de Pedagogia – Multi-habilitação em Supervisão Orientação e Administração Escolar, do ano de 2005/2, destes, em torno de 10% foram entrevistados, totalizando 5 (cinco) escolhidos aleatoriamente. Cf. APÊNDICE C com o roteiro de entrevista.

Ressaltou que os cursos de formação, hoje, não estão atendendo a essa demanda, e que ainda se encontram sem o embasamento teórico suficiente que auxilie no cotidiano do trabalho.

Diante desse depoimento, tendo em vista a formação de profissionais, Canen (2004) nos sugere que a formação de professores constitui-se em espaço discursivo privilegiado para a construção de identidades docentes multiculturalmente orientadas, inseridas em uma sociedade plural e aptas a contribuir para uma educação valorizadora da mesma e que combata preconceitos. Entretanto, a análise de tendências na área revela que, embora já avancemos em discussões sobre o tema, ainda nos ressentimos de um maior diálogo entre multiculturalistas e aqueles autores cujo cerne de reflexões incide sobre a pesquisa na formação docente (LÜDKE, 2001; ANDRÉ, 2001), de modo a problematizar sua definição, bem como o papel do pesquisador e o binômio professor-pesquisador, no contexto das discussões atuais e dos desafios e potenciais envolvendo essas questões.

Ao ser indagado sobre o que acharia relevante constar na formação dos gestores educacionais, o ex-aluno Y afirmou que a formação do gestor é bem ampla, mas um aprofundamento de temas como políticas públicas, relações interpessoais, currículo, gestão empresarial, relação família/comunidade, formação docente; gestão de pessoas; estratégias contra violência; mecanismos que superem a evasão escolar; respeito à diversidade; avaliação, entre outros, são alguns itens que devem ser primordialmente aprofundados nos cursos de formação, sem deixar de abordar uma atualização e um aprofundamento nas disciplinas que considera os pilares da formação como Filosofia, Sociologia, Psicologia. Afirmou também que, durante o processo de formação como pedagogo, sentiu necessidade da presença assídua dessas disciplinas.

Em relação ao preparo do profissional de educação, o entrevistado W aponta que a bagagem teórica, sem dúvida, colabora para uma boa formação, porém acredita que faltaram oportunidades, durante a formação acadêmica, que contemplassem atividades que fizessem

referência à prática profissional do gestor educacional. Sentiu falta de metodologias que envolvessem estudos de casos; trabalho de campo, ou seja, experiências que possibilitassem o contato direto com a realidade escolar.

De fato, atuar, exercer uma prática multicultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento. É a busca pela ruptura de uma visão de escola, de universidade como reprodução e resistência para ir além dessa visão, assumindo os espaços educativos como produtores e legitimadores de formas de subjetividades e de modos de vida, procurando-se perceber como “as subjetividades são construídas na forma como se organiza o espaço, o tempo, e o corpo, e na forma como a linguagem é utilizada tanto para legitimar como para marginalizar diferentes posições subjetivas, produzindo identidades desejos e necessidades” (McLAREN, 2000, p. 2)

No que diz respeito à formação dos gestores, o aluno Z relata que a prática do estudo de caso deveria ser introduzida na formação destes profissionais, pois traz uma vasta variedade de teorias e situações, dando condições ao formando de planejar e simular interações e discutir ações realizadas.

Diante do relato, podemos estabelecer uma relação com Moretto (2007), quando afirma que o planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por esta razão, todo planejamento busca estabelecer a relação entre a previsibilidade e a surpresa. Planeja-se para oportunizar condições que favoreçam a melhor aprendizagem, levando em consideração o conhecimento, a metodologia e o contexto dos participantes.

Em comparação com os demais entrevistados, percebe-se, mais uma vez, por parte do entrevistado V, o alerta para o desenvolvimento de experiências mais práticas para a formação

do gestor educacional. Consideram importante um embasamento teórico para lidar com alguns desafios do cotidiano escolar, mas sinalizam a ausência de atividades práticas durante o período de formação, como por exemplo: trabalhos de campo que suscitassem o contato direto com a realidade escolar.

Todos defendem a idéia de que os profissionais de educação deveriam fazer algo parecido com uma “residência”. Essa “residência escolar” é percebida como a etapa que os prepararia melhor para os desafios encontrados nas escolas, promovendo uma articulação maior entre a teoria e a prática por intermédio de estudos de caso, estágios mais dirigidos e orientados. Diante das discussões, ficou claro que a inserção de vários temas e situações da vida real proporcionariam uma melhor formação profissional. *A formação de gestores seria mais significativa se o trabalho fosse exercido de forma integrada, pois ainda encontramos nas escolas estes como administradores, gerindo de forma altamente burocrática* (entrevistado Y, em agosto de 2007). Estas colocações ressaltam a relevância de se estabelecerem parcerias entre universidade e escolas, como defendido por CANEN & SANTOS (2006), inclusive por intermédio de projetos de extensão que articulem teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo em que promovam o diálogo entre identidades culturais diferenciadas - instituições de ensino superior e as escolas.

No que diz respeito às questões multiculturais, o ex-aluno X mostrou-se um pouco tímido, pois já tinha ouvido falar sobre o assunto, porém de uma forma superficial; lançou-se no desafio de definir o Multiculturalismo como uma corrente de pensamento que questiona formas pelas quais o currículo poderia valorizar a pluralidade cultural e desafiar formas de preconceito diante das diferenças, não apenas para dar fim às mesmas, mas auxiliar na formação de indivíduos que saibam como agir diante de um mundo que se modifica sempre e com os conflitos que surgem constantemente.

O estudante Z aponta que já ouviu falar sobre o tema, mas sem profundidade. Afirmou que o Multiculturalismo refere-se à variedade de culturas e origens que pode ser encontrada dentro de um determinado grupo. E quando questionado da possibilidade de unir os temas da Gestão Educacional e do Multiculturalismo, acredita que a aproximação deste tema em um curso de gestores seria altamente pertinente, pois afirma que esta temática está presente no cotidiano escolar, e que a formação do gestor multiculturalmente comprometido, possa contribuir para o desenvolvimento de práticas que auxiliem o reconhecimento da diferença e da identidade no contexto educacional.

Mesmo diante da timidez e do acanhamento dos alunos em falar sobre questões multiculturais, podemos aproximar a noção de Multiculturalismo apresentada pelos entrevistados à de CANEN (2006), ao afirmarmos que o Multiculturalismo não seria apenas um movimento contemplativo, de análise da diversidade cultural ou de esforço de desvelamento das relações de poder que resultam em discursos hegemônicos na Educação. Compreendemos a ação multicultural como um movimento ativo, de respostas concretas a essa diversidade, de reconhecimento de que não há um centro apenas que organize a realidade educacional. Significa um movimento que busca caminhos discursivos, alternativos, que proporcionam vez e voz àquelas identidades marginalizadas no currículo, na avaliação, nas relações interpessoais e nos espaços e tempos da escola, da universidade, das instituições de ensino.

Superficialmente, a idéia de Multiculturalismo acentua-se no combate aos preconceitos e na valorização da pluralidade cultural; esses fatores levam alguns entrevistados a considerarem importante uma preocupação multicultural no processo de formação do gestor, já que apontam que o Multiculturalismo seria de extrema importância na formação, não só do gestor, mas de todos os profissionais envolvidos direta e indiretamente com a Educação. Mesmo não tendo sido exposto a esta perspectiva, acreditam que temas como o combate ao

preconceito, respeito às diferenças e diversidade cultural são extremamente importantes na formação do gestor educacional.

Ao discorrerem sobre o termo Multiculturalismo, V, W e Y relatam que este fazia parte das discussões durante o processo de formação. Afirmam que é um conceito complexo. Z analisa que há um consenso de que o Brasil é um país multicultural, mas no que se refere à Educação, essa diversidade não é incorporada. *A escola vem sendo produto das desigualdades sociais e étnicas. É um espaço iminentemente da diferença e da diversidade, portanto um espaço multicultural* (entrevistado Y, em agosto de 2007). O grupo (V, W, Y, Z) acredita na prática multicultural, desenvolvida na escola e/ou na universidade, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente e de respeitá-lo. *O Multiculturalismo é o respeito e a valorização das diversas culturas* (entrevistado V, em agosto de 2007).

Podemos afirmar que a necessidade de se formar profissionais de educação cômicos da diversidade cultural e da relevância em se articular práticas pedagógicas com a pluralidade, permite-se o surgimento de um “professor reflexivo” que aponta características de um ser humano criativo e não um mero reproduzidor de idéias que lhe são exteriores. Além disso, está a noção de um profissional que atua de forma inteligente, flexível e reativa. Reconhecemos que tais atitudes auxiliam aos profissionais de educação a tomarem consciência da sua identidade docente como um instrumento eficaz no aprofundamento colaborativo e coletivo que consiste a atividade docente. (ALARCÃO, 2003).

Indagado como agiria, enquanto gestor, diante de situações que envolvessem preconceitos e discriminação, V sugeriu uma análise da situação, com a tentativa de ouvir e conversar com todas as partes envolvidas separadamente e elaboraria, com o auxílio de outros educadores da unidade escolar, um plano de ação que levasse à conscientização dos envolvidos quanto ao problema ocorrido. Afirmo que o trabalho conjunto é um facilitador em casos de discriminação e exclusão por parte de um grupo ou por indivíduos isolados.

Desenvolver as relações interpessoais e conhecer as causas que geram o preconceito são meios imprescindíveis para a solução do problema, segundo o mesmo.

Diante do depoimento, a intenção parece, assim como nos sugere Kreutz (1999), a de promover, no ambiente institucional, o encontro entre diferentes formas de ser, pensar, sentir, valorizar e viver, construídas em um marco de tempo e de espaço que dão pertinência e identidade aos indivíduos e aos grupos sociais.

O entrevistado W diz que, diante de uma situação como esta, inicialmente, faria uma investigação sobre as causas do conflito. A partir daí, tomaria conhecimento de ambas as partes, através de trabalhos direcionados como reuniões, palestras, pesquisas, vídeos dentre outras atividades. Lembra que essas ações podem ter desdobramentos ainda maiores que envolvam a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores) estendendo as atividades e efetivando o trabalho que também pode servir como medida de prevenção.

Ainda, podemos afirmar que os desafios postos à instituição educacional pela diversidade cultural contemporânea refletem-se na participação do movimento docente na criação de um ambiente educacional aberto à diversidade cultural; na necessidade de se avançar nas questões teóricas e práticas envolvidas na formação de identidades multiculturalmente comprometidas; na urgência em se trabalharem as lacunas entre a cultura da escola e a cultura de origem dos alunos; na importância de se confrontarem as representações culturais que circulam a escola e que circulam em outros espaços de produção cultural (MOREIRA, 2007).

É nessa perspectiva que a Gestão Multicultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros.

Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos. (FLEURI, 2003 p. 69)

Percebe-se, por parte dos entrevistados, um forte entusiasmo no combate ao preconceito no ambiente educacional. Os entrevistados V e Y sugerem que a conscientização é o melhor meio para que haja não só a aceitação, mas o respeito às diferenças de qualquer tipo. *Valorizar o outro é muito mais do que colocar em prática uma legislação específica, mas que também perpassa pela mudança de atitudes*, segundo X. Aponta W que o gestor, a princípio, deve ser exemplo vivo e abrir canais de diálogo para que tais situações deixem de ser um problema no ambiente institucional. Para tais depoimentos podemos dialogar com FLEURI (2003) quando este afirma que

essa é a perspectiva a partir da qual pensamos a intercultural. Se vamos ao encontro de outro para conhecê-lo, e com a disposição de dialogar, não podemos nos limitar a julgá-lo - e à sua cultura - apenas a partir dos *nostros* valores e pontos de vista. A perspectiva dialógica supõe a aceitação de lógicas distintas (VALLA, 1998 apud FLEURI, 2003), que podem até se opor, mas não se sobrepõem. Uma cultura não domina mecanicamente a outra, que se subordinaria passivamente. Uma narrativa não precisa excluir ou desqualificar a outra para se afirmar ou existir. (FLEURI, 2003 p. 98)

A maioria dos entrevistados enfatiza a necessidade do papel do pedagogo na função de gestor em mostrar aos alunos que existem outras culturas, além da elite, além da própria cultura. Mas para demonstrar que são capazes de perceber além da nossa cultura, precisamos saber trabalhar as diferenças, isto é, reconhecê-las, não mascará-las. Todos acreditam que uma preocupação multicultural no processo de formação do gestor muito auxiliaria a lidar com os preconceitos, com discriminação do cotidiano escolar. Para esta análise podemos, ainda, nos remeter ao diálogo com FLEURI (2003) onde afirma que

é necessário, também, ampliar a visão multicultural, que não é apenas restrita à convivência numa instituição entre sujeitos de etnias diversas. Na universidade coexistem sempre diversas culturas - de acordo com o pertencimento da pessoa a diferentes grupos que se identificam conforme as gerações (criança, jovem, adulto, idoso); o gênero (homem, mulher, homossexual); a classe econômica (operário, funcionário público, profissional liberal, executivo, empresário, proprietário rural...); a etnia e pertença regional (negro, índio, italiano, gaúcho, manezinho...); as capacidades físicas e mentais (surdo, ouvinte, cego, paraplégico, autista...), entre outros. (FLEURI, 2003 p. 70)

Os entrevistados também percebem que o contexto acadêmico está impregnado de situações que envolvem preconceitos e discriminação. Os ex-alunos W e X afirmam que o trabalho do gestor educacional consistiria em um trabalho complexo, de conscientização de toda a comunidade institucional, realizado através de atividades diversas: reuniões, palestras, pesquisas, grupos de estudo, seminários e outras atividades que envolvessem toda a comunidade.

Diante do desinteresse de muitos alunos, pelos conteúdos curriculares do nosso ensino, apontam que, os currículos multiculturais, ao contrário, levam em conta a cultura dos alunos, despertando o interesse, falando da própria realidade, na qual o aluno vive, convive e sobrevive. A noção da prática multicultural pode expressar a compreensão étnica de um grupo social, proporcionar condições para o fortalecimento da identidade cultural, estimulando a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. “Isso significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. A interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos”. (FLEURI, 2003 p. 41)

A Educação Multicultural, assim como a Gestão Multicultural, *deve nuclear seu projeto sobre a melhoria do conhecimento de si mesmo que todos os alunos devem proporcionar para estimular o desenvolvimento da cooperação intercultural e reduzir os preconceitos e discriminações* (GARCÍA MARTÍNEZ e SÁEZ CARRERAS, 1998, p. 133 apud FLEURI, 2003 p. 34)

Ao tratar de questões sobre as Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e se essa Legislação contempla a formação do gestor, o entrevistado Y adverte que a inclusão da docência pode atender a uma prioridade do curso de Pedagogia, que é compreender os processos de aprendizagem, mas que existe a possibilidade de temas importantes para a formação do docente e do gestor ficarem em segundo plano.

Além disso, o ex-aluno X nos alerta para que não haja apenas um acúmulo dessas disciplinas e de carga horária sem a qualidade necessária. Afirma que, em muitos casos, há também a mudança da nomenclatura da disciplina, mas sem a melhoria e atualização da mesma. Percebe-se uma grande preocupação sobre a necessidade de se formar um profissional íntegro e consciente de seu ofício e atividade. De fato, nota-se, por parte do ex-aluno, uma preocupação para o caráter múltiplo que pode ser interpretado ao falarmos da profissão pedagogo.

Ainda sobre a Legislação atual, o entrevistado V declara que a formação de pedagogos não contempla a atividade do gestor. Afirma que a prática docente está mais presente e a formação do gestor está em segundo plano, enquanto que W acredita que, para garantir maior solidez à formação do gestor, a experiência docente é fundamental.

Tendo como base tais relatos, podemos dialogar com FLEURI (2003) onde este declara que

um dos desafios iminentes é o de elaborar novas perspectivas e concepções para compreender e enfrentar as questões da identidade e da pluralidade cultural em nosso contexto brasileiro. Tal questão se coloca com maior urgência hoje no campo da educação, quando se fala em *pluralidade cultural*. Sem uma reflexão aprofundada e crítica, os gestores educacionais correm o risco de assumir concepções estereotipadas e promover práticas disciplinares, sem conseguir interagir na perspectiva complexa que a proposta que a dinâmica atual pressupõe. (FLEURI, 2003 p. 64)

Ao finalizarmos a entrevista, Y ainda se sentiu confortável em discorrer a respeito do sucateamento das escolas brasileiras, principalmente a do ensino público, o qual tem sido visto constantemente nos jornais e em outros meios de comunicação de massa. *Vários fatores têm auxiliado para um empobrecimento da rede pública de ensino como políticas assistencialistas e ocasionais que só servem para promover políticos que não são comprometidos com a Educação.*(entrevistado Y, em agosto de 2007)

Y e os demais relataram a respeito das péssimas condições de trabalho, baixos salários, dentre tantos outros fatores que têm contribuído para que muitos profissionais procurem outras formas de garantir a sobrevivência. Acreditam que apesar desse quadro, alguns profissionais acreditam que podem fazer muito pela Educação e pela escola em que trabalham. V ainda descreveu um problema de ensino-aprendizagem que afeta as escolas, afirmando que muitas instituições de ensino estão acostumadas a formar alunos que “decoram” acontecimentos, mas que não conseguem conviver com o outro. Apontou a necessidade de mudar esse quadro e de dar vez e voz aos que não tiveram oportunidade de contribuir para o sucesso da escola.

Para finalizar, o entrevistado – Z – acrescenta que é importante entender o trabalho do gestor como mediador, como uma peça cuja função é gerir os demais dentro de um conjunto maior que, nesse caso, refere-se à instituição de ensino. Este tipo de opinião veio ao encontro do que temos defendido, no sentido de que a noção de Gestão Multicultural parece responder a uma definição conceitual que tanto articula, em seu interior, “aspectos herdados do movimento multiculturalista (como a luta por justiça social), quanto potencializa a convivência de diferentes culturas em um mesmo território, o diálogo e a comunicação entre os próprios sujeitos, resultando em processos formadores de identidades híbridas/mestiças”. (FLEURI, 2003 p. 52)

Por isso, os depoimentos parecem ter confirmado a relevância da pesquisa sobre o gestor multiculturalmente comprometido, atribuindo o estudo à categoria de pesquisas que auxiliam na formação dos profissionais que lidam com realidade educacional brasileira na tentativa de avançar para a solução de problemas presentes no cotidiano escolar.

#### 4.7 UM BALANÇO

A partir da análise das entrevistas podemos perceber que, a todo tempo, a Gestão Multicultural aparece, explícita ou implicitamente, a partir de três dimensões. **A primeira** - na *formação da Identidade do Pedagogo e do Gestor Educacional* -, suscitando discussões e debates na formulação da identidade dos Cursos de Pedagogia, diante das Novas Diretrizes Curriculares, dos Pareceres e das Resoluções. Em contato com esses documentos, surgem possibilidades de indagações tais como: há perigo de diluição da identidade do pedagogo e do gestor? Há distinções entre ser pedagogo e ser gestor educacional? As inquietações, presentes ao longo dos relatos, permitem visualizarmos a divergência de opiniões entre professores, alunos e gestores da instituição sob estudo. Por um lado, há docentes que defendem o papel do pedagogo voltado para formação inicial. De outro, tem-se a dificuldade discente diante da dicotomia entre ser pedagogo e ser gestor, além dos que apóiam a formação pedagógica voltada para gestão.

Percebe-se, no entanto, que habilidades diferenciadas pautam a atuação na sala de aula e aquelas que devem ser utilizadas no processo de gestão, considerando-se a pluralidade cultural em ambos os casos. Nesse sentido, a identidade do pedagogo como a de um docente, ainda que relevante em termos de trazer a importante atuação de sala de aula como marcador da identidade referida, talvez restrinja a mesma ao não deixar aberta a possibilidade da Educação Multicultural para a Gestão, no processo de construção da identidade em pauta. Assim como CANEN (2007); CANDAU (2002; 2006); FLEURI (2003); MACHADO (2002); GONÇALVES e SILVA (2004); McLAREN (1997) dentre outros autores que discutem as questões multiculturais, percebemos que o debate sobre a construção das identidades requer uma análise intensificada das questões que abarcam o conceito, percebendo-se as contradições do cenário, no qual convivem diferentes perspectivas e possibilidades.

**A segunda** instância está pautada na *Formação Multicultural* a qual permite, a partir do diálogo entre autores, perceber o quão necessária se faz o intercâmbio de idéias no

contexto das organizações institucionais. Tal perspectiva se reforça quando alguns relatam sobre a possibilidade de diálogo entre departamentos, entre profissionais, entre a comunidade acadêmica, o que sugere a importância da abordagem pela valorização do diálogo entre as diferenças - característica do Multiculturalismo, ainda que não explicitada pelos sujeitos em pauta. Desta forma, percebe-se que o desafio é grande e solicita a capacidade de luta para que os sujeitos que compõem a escola, a universidade, a realidade social, tenham acesso igualitário às múltiplas oportunidades e que essas oportunidades sejam pautadas pelo diálogo, pela produção de novas narrativas, com vez e voz a todas as identidades culturais que perfazem a instituição. Diante dessa perspectiva, acreditamos, assim como CANDAU (2002, p. 9) que “a educação não pode ignorar a realidade. É a própria concepção da escola – suas funções e relações sociais com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais – que está em questão”. (BANKS, 1999; CANEN, 2007; FLEURI 2003; MACHADO 2002; GONÇALVES e SILVA, 2004; McLAREN, 1997; 2000; SANTOS e TRINDADE, 2002.

A **terceira** instância consiste na *Atuação do Gestor Educacional* enquanto agente das práticas multiculturais. Reflete sobre a possibilidade da construção cotidiana de espaços de exercício de uma cidadania plural. Tal perspectiva, em vez de enquadrar todos os indivíduos num estado de direito universal, possibilita a criação de um campo de forças em que cada conjunto de significados pode eclodir e interagir. Isso não significa cair em formas extremas de relativismo cultural, de um *vale-tudo*, mas sim uma atuação do gestor no sentido de questionar os preconceitos e estereótipos, propondo reinventar possibilidades de deixar emergir e interagir vozes e significados tradicionalmente reprimidos e excluídos.

Durante as entrevistas, encontramos depoimentos que fortificam nossa argumentação, quando os entrevistados afirmam que não há possibilidades de se pensar a Gestão Educacional sem abranger a própria sala de aula, local onde as relações e diálogos se interagem. Locus

onde é possível pensar nas políticas públicas, nas relações interdisciplinares. Portanto, a sala de aula constitui-se no princípio formador da atividade dos profissionais da escola, tanto na formação do gestor, quanto na do professor.

Na sua contestação pela desigualdade, a Gestão Multicultural mobiliza um discurso de esperança e de possibilidade que abre oportunidades de ações docentes voltadas para a diversidade étnica e cultural. Uma prática docente política e humanamente comprometida que possibilite viver/sobreviver, em tempos em que a exclusão social é percebida como um valor positivo e inevitável. “Uma prática docente que tenha como palavras-chave o diálogo, o estudo, a criação, o desejo e o compromisso com a transformação social, com a construção mesmo de uma amorosa cidadania”. (SANTOS e TRINDADE, 2002, p. 15)

Contra cada tentativa essencialista ou purista, aqui quisemos sublinhar as importâncias dos fluxos comunicativos, das relativas autonomias dos traços individuais culturais, dos intercâmbios parciais – hibridizações e sincretismos – que se colocam em ato de modo crescente nos cenários globais. Os conceitos universais, as metodologias totalizantes, as afirmações homologantes são inteiramente recusadas em favor dos fluxos descentralizados, conflituais, móveis e híbridos que desconcertam as identidades e os panoramas metropolitanos.

No estudo de caso em pauta, ficou claro que embates em torno da identidade do pedagogo, a diluição da formação para a Gestão como parte desta identidade e, ao mesmo tempo, o caráter multicultural dos desafios do gestor em serviço, formam um quadro complexo que necessita ser repensado, de modo que não se desvalorize a formação do pedagogo tanto em relação à formação docente quanto na construção da identidade do gestor educacional.

Com o objetivo de posicionarem-se contra a injustiça, os gestores precisam se imbuir de narrativas embasadas em práticas libertárias. A questão não é construir narrativas mestras,

mas sim reconstituir os elementos contingentes das nossas identidades. A Gestão Multicultural busca construir ações inovadoras e significativas na luta contra o preconceito.

A seguir desenvolveremos uma análise documental da instituição sob estudo, levando em consideração as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, indagando se esta possui, ou não, algum viés multicultural, além de questionar quais as suas referências à formação de gestores nos cursos de Pedagogia. Então, questionaremos o quão válido é pensar o Multiculturalismo na formação da identidade do gestor educacional e suas conseqüências para a Educação.

## **5. ANÁLISE DOCUMENTAL: A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DO GESTOR.**

Este capítulo traz uma análise documental a qual tem como principal objetivo tecer uma investigação dos documentos disponibilizados pela instituição sob estudo, levando em consideração as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Para tal análise, fez-se necessário uma síntese histórica do curso de Pedagogia no Brasil; além de um olhar histórico sobre a própria instituição pesquisada. Além disso, o capítulo abordará uma breve crítica sobre o PARECER CNE/CP nº. 5/2005 e o que este documento tem a relatar sobre a Gestão Educacional e ainda, uma análise sobre a possibilidade de uma perspectiva multicultural no seu escopo.

### **5.1 HISTÓRICO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, tem definido como seu objeto de estudo e finalidade os processos educativos em escolas e instituições de ensino que abarquem a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da Gestão Educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia consideram proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, diagnosticando e avaliando a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais (PARECER CNE/CP nº. 5/2005)

Com a padronização do curso de Pedagogia, em 1939, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis em várias áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Neste esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel a quem cursasse

três anos de estudos em conteúdos específicos da área escolhida e o título de licenciado que permitia lecionar como professor e aos que, após a conclusão do bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino.

A divisão entre bacharelado e licenciatura abria margens para compreender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor para as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, tanto no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação presente no Parecer CFE nº. 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. A Lei da Reforma Universitária nº. 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: “Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.” (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.3)

Nos anos de 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº. 2, que relatavam sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como objetivo do curso preparar profissionais da educação permitindo a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante o complemento de estudos. A Resolução CFE nº. 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado.* (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.3)

Já no início da década de 1980, outras universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores que atuassem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Realmente, no centro das atenções e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender e o de gerir escolas.

Desta forma, o curso de Pedagogia foi reunindo experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar com crianças e com jovens e adultos. Muitos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, assim como os supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, no cotidiano como docentes, os processos que pretendiam influir, orientar, acompanhar, transformar. “Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática”. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.4)

O curso de Pedagogia passou a ser objeto de múltiplas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação. Vale enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, durante os anos 1990, foi se constituindo como o principal lócus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo,

ênfatisa-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.5)

## 5.2 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO SOB ESTUDO

### 5.2.1 História da Faculdade

O presente texto aborda, de forma resumida, o processo de debate sobre os rumos acadêmicos da Faculdade de Educação que teve como ponto de partida o trabalho de uma

Comissão eleita, em 1996, pela Direção da Faculdade sob estudo, para organizar o debate a respeito da reforma dos Currículos dos Cursos oferecidos pela unidade acadêmica e como um extenso processo de debates com a comunidade que resultou na realização do Seminário de Reforma dos Currículos da Faculdade.

O desejo, por parte das professoras e dos professores das séries iniciais da Educação Básica, consistiu na base concreta que viabilizou a experiência do Curso de Professores do Município (CPM) na Faculdade de Educação, matriz da Habilitação em Magistério das Séries Iniciais (MAX)<sup>16</sup>

A Comissão de Reformulação do Currículo da instituição trabalhou no sentido de definir a opção da nova proposta curricular, centrando o debate inicial na questão do currículo acadêmico versus currículo profissionalizante. A criação do MAX como projeto piloto foi superada pela Lei 9394/96, desconsiderando o problema estrutural que passou a ter a Faculdade ao conviver com dois cursos com currículos e vocações distintas.

Durante esse debate foi apresentada a possibilidade de um currículo que considerasse não só a formação teórico-científica, mas também a formação técnica-científica. Em 1998, foi necessária a organização das perspectivas apontadas pela Lei 9394/96 e pelos pareceres do Conselho Nacional da Educação para a formação de profissionais de educação. Para tal debate vale citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2001), que aponta os artigos:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos:

- I- a associação entre as teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e experiência anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

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

---

<sup>16</sup> Os nomes dos cursos são fictícios, com o objetivo de preservar o anonimato da instituição pesquisada.

Art. 63. Os institutos superiores de graduação ,manterão:

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

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

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

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (p.7)

De acordo com o documento, a faculdade poderia oferecer o curso de Pedagogia habilitado em Gestão de Sistemas Educacionais e de Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental sem se transformar em um Instituto Superior de Educação. A LDB garantiu a possibilidade da Faculdade, enquanto unidade acadêmica de uma Universidade, se afirmar como espaço de formação de um profissional habilitado para atuar como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil seja para cumprir as tarefas de Supervisor, Administrador, Orientador e Inspetor nas diferentes esferas dos sistemas de educação. Cabe ressaltar que essas habilitações constituem tradições antigas e recentes da Faculdade, seja no Curso de Pedagogia seja no Magistério das Séries Iniciais.

Esse modelo foi duramente criticado desde a sua implantação. O fracasso da política educacional do Regime Militar evidenciou, durante a década de 1980, a sua efetividade. A própria realidade das escolas públicas e particulares do país soterrou tal modelo. Diminuiu-se o espaço profissional nas escolas para Administradores, Supervisores e Orientadores. A essa crise de identidade do pedagogo seguiu-se uma crise de identidade das suas próprias instituições de formação, entre elas a faculdade em questão. Aos poucos as Faculdades de Educação tornaram-se cada vez mais propedêuticas, caminho em direção à pós-graduação em educação, perdendo cada vez mais sua vinculação com as escolas e, como preferem alguns setores, o mercado de trabalho.

Em relação a alguns princípios que têm sustentado as reformas curriculares, concluiu-se que a discussão a respeito do tipo de profissional que um curso de Pedagogia deve formar tem se preocupado com a formação do educador enquanto professor, multi-habilitado, capaz de compreender o cotidiano escolar e de atuar na escola e na sala de aula.

### 5.3 O QUE DIZ O PARECER CNE/CP Nº. 5/2005 SOBRE A GESTÃO EDUCACIONAL?

A organização institucional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, contribuiu para novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. “A formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação”. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005). Para isso,

as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrange, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.6)

Além desses fatores,

a educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (idem, ibidem)

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de docentes para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais exigem conhecimentos específicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.7)

Desse ponto de vista, segundo o PARECER CNE/CP nº. 5/2005, o perfil do graduado em Pedagogia contemplará uma consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao decorrer do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.8)

E ainda:

- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.9)

“O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.” (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.10). Sob esta questão, é destaque no PARECER CNE/CP nº. 5/2005 que:

Os três núcleos de estudos devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

- *práticas de docência e Gestão Educacional* que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
- *estágio curricular* que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.14)

No que diz respeito ao estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à Gestão Educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005)

Na organização do curso de Pedagogia, dar-se-á ênfase aos princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a Gestão Democrática. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.6)

#### 5.4 O QUE DIZ O PARECER CNE/CP Nº. 5/2005 SOBRE O MULTICULTURALISMO?

Ao analisar as Diretrizes, nota-se alguns pontos que se referem, mesmo que de forma indireta, às práticas multiculturais, levando em consideração que para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que se saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005). Para isso, reforça apontando os seguintes pontos:

- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.9)

Em relação aos docentes indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.9)

“Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas”. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.9)

O documento supracitado, ainda descreve que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á

de: “um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará”. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.11)

Na organização curricular do curso de Pedagogia, como já foi mencionado anteriormente, deve-se averiguar:

os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) e o princípio da Gestão Democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.10)

Tendo em vista o PARECER CNE/CP nº. 5/2005 analisado, percebeu-se uma ênfase em relação às questões multiculturais. De forma sucinta verificou-se algumas menções sobre o respeito e a valorização da diversidade de identidades culturais na sociedade. Já em relação aos documentos (grade curricular, documentos da reforma curricular, ementas) fornecidos pela instituição tomada como estudo de caso, percebeu-se uma preferência, no entanto maior, a *atenção à pluralidade dos horizontes epistemológicos*, isto é, a necessidade da assunção explícita de uma atitude de simetria em relação aos diversos modos de constituição dos saberes, e a incorporação dessa diversidade ao processo educativo, onde os currículos e programas deveriam contemplar todos os modos de saber desenvolvidos pela herança, e por instituições atuais, das várias culturas que constituem o país.

## 5.5 REFLEXOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A INSTITUIÇÃO SOB ESTUDO

“Em dezembro de 2005, foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, encaminhado para homologação em 20/12/2005”. (PARECER CNE/CP Nº. 3/2006, p. 1).

Relatando que:

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução, que deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução. O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.15)

O documento ainda destaca que

As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados. Poderão, também, optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido. (PARECER CNE/CP nº. 5/2005, p.16)

Segundo o Art. 10. “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1/2006, p. 5). Para tal atribuição ainda relata os artigos:

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1/2006, p. 5)

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1/2006, p. 5)

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. (RESOLUÇÃO CNE/CP N.º. 1/2006, p. 6)

Tendo em vista as Diretrizes Curriculares, a Faculdade de Educação, escolhida para estudo, apresentou duas interpretações no que diz respeito à nova legislação. Um grupo que apóia a ênfase do pedagogo voltado para a atividade docente e outro sustenta que as Novas Diretrizes enfatiza a importância do profissional de Gestão na formação do pedagogo. A seguir, discutiremos a respeito da questão, mostrando diálogos analisados nos documentos disponibilizados pela instituição. Vale lembrar que a mesma, até o término da pesquisa, encontrou-se em processo de reformulação e adaptação às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

#### 5.5.1 Grupo A – A favor da formação pedagogo docente

A Faculdade a partir de 1996, iniciou a reforma curricular do Curso de Pedagogia, propondo um currículo que avança no entendimento de que teoria e prática relacionam-se de forma dialética, implicando em uma formação inicial que instrumentalizando o pedagogo para “entender a escola no seu trabalho pedagógico, na sua totalidade, assentado na docência”. (Docente A1)

E Docente A2 ainda relata que

A Reforma dos Currículos da Instituição implantados em 2001 foi elaborada no longo intervalo entre a promulgação da LBDEN e a decisão do CNE em 2006. As novas Diretrizes exigem que as nossas adaptações sejam realizadas a partir da Matriz Curricular do atual curso de Licenciatura das Séries Iniciais (LSI). (Docente A2)

As novas diretrizes impedem que o princípio da reforma de 2001 efetuada pela instituição, continue em exercício: uma pedagogia específica para a ação nas superestruturas e outra para os profissionais de sala de aula. Segundo o docente A2,

é preciso afirmar que a reforma de 2001 consagra princípios que se mostraram bons para a formação de nossos estudantes. Alguns desses princípios não são afetados pelas Novas Diretrizes: a) a docência como base da formação do pedagogo; b) a concepção de que o professor para além de seu um profissional da educação é um profissional da cultura. (Docente A2)

A opção Multi-habilitação deve-se apenas à indefinição do CNE a respeito de como e onde se daria a formação dos profissionais da educação para as funções docentes consagradas pelo artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Reforma de 2001 (que foi severamente criticada por “reduzir a qualidade de ensino ao transformar três cursos distintos e com identidade própria em apenas um”) (Docente A2). Ainda destaca que:

A norma acaba com a função especializada (habilitações) extra-classe. Administração, Supervisão e Orientação deixam de ser profissões e passam a ser funções a serem exercidas, eventualmente, por professores. (...) o quadro nacional que fundamentou as Novas Diretrizes diz respeito à formação de um professor ao qual serão oferecidos conteúdos básicos para que ocupe, eventualmente, funções extra-classe. (Docente A2)

E ainda ressalta que

A carga horária específica de gestão deve ser reduzida e um curso de Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais precisa ser criado – para além da Linha de Pesquisa em Nível de Mestrado, tal como formulado em nosso Projeto. (Docente A2)

### 5.5.2 Grupo B – A favor da formação do pedagogo gestor

A aparente redundância dos pontos em relação à formação do pedagogo justifica a intenção de mostrar que o campo de conhecimento da Gestão Educacional não é trivial nas novas diretrizes, pelo contrário: “é dada uma importante relevância à Gestão Educacional na formação do licenciado em Pedagogia que deve ser garantida na nossa proposta, dada a compreensão de que fazemos ou pretendemos fazer ensino de qualidade”. (Docente B1)

Qualquer pessoa com o mínimo de compreensão sobre a formação do Pedagogo sabe que as novas diretrizes não extinguem as “profissões” de Administrador Escolar e de Orientador Educacional, porque elas não eram profissões e nem definem que a carga horária das habilitações devam estar reduzidas. “Precisamos ler atentamente as diretrizes, interpretá-las, mas não incluir nelas dispositivos inexistentes. Só assim poderemos ser responsáveis na organização de nossa proposta”. (Docente B2)

Para tal questão, Docente B1 ainda enfatiza que

A Reforma Curricular realizada pela instituição e implantada em 2001 já trazia, em certa medida, os princípios apontados pelas novas Diretrizes, localizados, em especial, no Curso de Pedagogia – Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. (...) O Curso de Pedagogia – Multi-

habilitação apresentado naquela proposta, que habilita administradores, supervisores e orientadores educacionais só foi reconhecido como um ramo de formação da Pedagogia pelo Parecer CNE/CP no. 3/2006 aprovado 21/2/2006 com base no Art. 64 da Lei 9.394/96. (Docente B1)

Percebe-se que em termos dos debates no campo da Pedagogia, é cada vez mais evidente a necessidade da formação de um profissional com capacidades variadas de inserção e ação nas escolas e demais instituições formadoras. A consequência dessas modificações é a obrigação, que restará imposta às instituições de ensino superior, incluindo aquela, objeto do presente estudo, de um maior investimento na oferta de Especializações, em nível de Pós-Graduação.

#### 5.6 PEDAGOGO OU GESTOR: UMA PEQUENA ANÁLISE

As novas diretrizes propõem a criação de um curso de Pedagogia, pautado no magistério. E confere a especialização *lato sensu* a tarefa de formar especialistas. Entendemos assim, que a questão especialista e/ou professor é externa ao currículo de graduação.

Denominam-se, então, os genuinamente pedagogos *lato sensu*, aqueles que se preocupam com as práticas educativas em todas as suas nuances e, também, aqueles docentes de todos os níveis de ensino. E são identificados como pedagogos *stricto sensu*, os especialistas dedicados à pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de escolas e de sistemas escolares, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas e outras instituições. (LIBÂNEO, 2007). Ainda sob à luz de Libâneo (2007):

Finalmente, uma palavra sobre o sistema de formação de pedagogos. O curso de pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos da vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa,

na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2007 p. 39)

É necessário delimitar parâmetros para a diferenciação de um pedagogo *lato sensu* para um pedagogo *stricto sensu*. Pois, como dito anteriormente, qualquer professor poderia considera-se um pedagogo *lato sensu*. Existe uma diferença bem clara entre o trabalho pedagógico de sala de aula e a atuação desse profissional em diversas práticas educacionais. E por isso, também, cabe aqui ressaltar o que consiste um curso de pedagogia e um curso de licenciatura. A Pedagogia aprofunda-se nos estudos pedagógicos, já a licenciatura forma docentes para os ensinos fundamental e médio. Como cita Libâneo (2007), *todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente*.

Essa citação confronta a base das Diretrizes da Educação e a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação)<sup>17</sup>, que têm a docência como a base da identidade do profissional de educação. A Pedagogia, etimologicamente falando, é um curso que tem o objetivo de ensinar crianças. A palavra *paídós* do grego, que significa criança. Desde os escolanovistas, aqui no Brasil, e, atualmente, por muitos educadores, a Pedagogia é o curso que forma os profissionais professores das séries Iniciais do Ensino Fundamental e o profissional formado por esse curso é denominado pedagogo. LIBÂNEO (2007) destaca que

---

<sup>17</sup> No enfrentamento dos dilemas que ainda persistem, a ANFOPE precisa dar seguimento às questões inadiáveis em termos de políticas e diretrizes de formação de educadores, algumas delas já presentes em suas metas: 1) Reconhecimento da ampliação do conceito de práticas educativas e sua correspondência com uma diversidade de ações pedagógicas não restritas à escola (animação cultural, movimentos sociais, meios de comunicação, saúde pública, educação popular, educação ambiental, educação sindical, empresas etc.), abrindo o campo de exercício profissional do pedagogo. 2) Revigoração da pesquisa no âmbito da ciência pedagógica, aproximando-a mais das necessidades de intervenção teórica e prática na formação de professores e de pedagogos não-docentes. 3) Reavaliação da organização formal inicial de pedagogos e docentes tendo como critério as práticas pedagógicas reais e as necessidades de formação continuada. 4) Maior investimento na investigação da profissionalidade de professores e especialistas, considerando as demandas educacionais da realidade contemporânea. 5) Reavaliação das possibilidades de consolidação da Faculdade ou Instituto ou Centro de Educação para a formação dos especialistas, dos cientistas da educação e dos docentes para o ensino fundamental e médio, em nível de graduação (como primeira instância), tendo como base as áreas do conhecimento pedagógico. 6) Total revisão das formas de articulação das Faculdades de Educação com as redes públicas de ensino, mediante esquemas de interligação entre formação inicial e formação continuada. (LIBÂNEO, 2007 p.40)

O curso de Pedagogia deve ser distinto do de Licenciatura, ainda que o pedagogo possa ser também um licenciado, no sentido de que pode formar um docente no pedagogo. Meu ponto de vista é de que o curso de Pedagogia é o que forma o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações. A caracterização do pedagogo *stricto sensu* torna-se necessária, uma vez que *lato sensu* todos os professores são pedagogos. Por isso mesmo, importa formalizar uma distinção entre trabalho pedagógico, implicando atuação em um amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente, forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na escola. (LIBÂNEO, 2007 p. 45)

De modo algum devemos pensar que a docência está aquém do campo científico e das atividades profissionais, mesmo que o professor seja um pedagogo e o pedagogo não necessariamente um professor.

Em faculdades que suprimiram as habilitações, disciplinas voltadas mais especificamente para formar o pedagogo *stricto sensu* foram retiradas do currículo ou esvaziadas (por exemplo, disciplinas relacionadas com administração escolar, supervisão, pesquisa e, em alguns lugares, a didática). Os reducionismos prejudicaram, também, a qualidade da oferta de disciplinas nas Licenciaturas. O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica com a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a imprecisa identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo. (LIBÂNEO, 2007 p. 50)

O pedagogo é reconhecido através de suas práticas educacionais que têm seu funcionamento em detrimento de aspectos educacionais e educativos. O primeiro caracteriza-se pelas atividades do sistema educacional, da estrutura e da Gestão Educacional em suas diversas instâncias. Já o segundo, tem o educar como seu escopo; sendo responsável pela instrução e modos de educação. Toda e qualquer pessoa cujo trabalho envolva práticas educativas serão denominados pedagogos, mas nem por isso serão professores. Para tal debate Ferreira (2006) afirma que

estas medidas se apóiam na convicção de que a Gestão Democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e, portanto, para a formação do profissional da educação. Para tanto, o redimensionamento do compromisso da escola, como agência de formação, não pode vincular-se, meramente, à lógica do

mercado de trabalho, mas cumprir sua função social, isto é, cumprir seu papel político-institucional. A Gestão Democrática da educação, como explicita Dourado (2006a, p. 79), é um (...) processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do "jogo" democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas. (FERREIRA, 2006, p. 7)

Desta forma, a Gestão Democrática objetiva a formação cidadã do indivíduo. Através da democracia e a inclusão de todos os participantes da comunidade escolar na criação do projeto pedagógico da escola, é possível a interpretação e a criação de novas políticas para o melhoramento da educação.

Compreende-se, dessa forma, que a concepção de Gestão Democrática não só está no seio da resolução de forma explícita e implícita, por meio da participação ativa do profissional da educação, mas constitui-se em conteúdo a ser estudado nessa formação pedagógica de forma que se possibilitem ao profissional da educação as atividades específicas da gestão assim como da docência específica. Constitui-se, portanto, a gestão da educação numa concepção que está no cerne da formação e vai garantir ao profissional da educação, em todos os níveis e graus, desenvolver a verdadeira cidadania, por meio de tomadas de decisão sábias e comprometidas com os princípios exarados na Constituição da República Federativa e na Carta Magna da Educação Brasileira. (idem, 2006, p. 7)

Ferreira (2006) ainda declara que

Na Lei n. 9.394/96, em seu artigo 14, quando estabelece que: os sistemas de ensino definirão as normas de Gestão Democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (FERREIRA, 2006, p. 8)

Segundo Ferreira (2006), percebemos a necessidade da gestão na formação do pedagogo, “quando Gatti (apud FERREIRA, 2006, p. 6) ao analisar a contribuição das pesquisas sobre a formação de profissionais da educação, indica que há problemas de gestão, implicados nos processos formativos e no exercício da profissão”.

Cabe nos remetermos à Carta Magna da Educação Brasileira, a qual enfatiza que é preciso o desenvolvimento, a organização e o exercício da Gestão Democrática. Esses princípios vão muito além de meras exigências técnicas. Essas mudanças são profundas e atingem diretamente toda a estrutura do Estado e, assegura o caráter democrático de tais mudanças.

Autonomia administrativa e pedagógica, edificação do projeto pedagógico e a participação de todos os envolvidos no cenário escolar são os componentes que fundam uma Gestão Educacional e fundamentam as bases democráticas da gestão. Etimologicamente,

Gestão (do latim *gestio-ōnis*) significa ato de gerir, gerência, administração (Holanda Ferreira, 1999, p. 985). Gestão é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização. É um termo que, historicamente, vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração e que se "instala" no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação. (FERREIRA, 2006, p. 9)

É importante ressaltar que, de acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, a docência também tem o papel de organizar e gerir sistemas das instituições de ensino. O planejamento, a coordenação e a avaliação são práticas exercidas como docentes. Dando continuidade, o artigo 5º explica que o pedagogo deverá ter o conhecimento específico para participar da gestão das instituições e auxiliar na coordenação das atividades escolares, no monitoramento e na análise do projeto político-pedagógico.

Na sociedade hodierna, a Gestão Educacional passa por significativas transformações e objetiva abranger a concepção da escola, promover a autonomia e a interação das escolas e, por fim, integrar-se aos vários campos educacionais, aplicando uma gestão adequada aos diferentes tipos de situações. A sala de aula é o local onde a Gestão da educação fundamenta-se. O projeto político-pedagógico concretiza-se em sala de aula, mesmo que a Gestão

Educacional desenvolva-se em toda a esfera escolar. E a partir dessa experiência, é possível uma melhor manutenção das atividades escolares e, também, a promoção de novos conceitos.

Já a Gestão Democrática é concretizada na prática da manutenção das atividades escolares. A feitura do projeto político-pedagógico, o planejamento dos cursos e o conteúdo programático das disciplinas, o corpo docente, a administração de todos os recursos da instituição são tarefas direcionadas à Gestão Democrática cuja intenção é analisar e gerir coletivamente o ambiente educacional, sempre resguardada no projeto político-pedagógico.

É possível, assim, desmistificar a idéia de que a identidade profissional do educador tem a docência como fundamento, pois a origem dos conteúdos da educação reporta-se imediatamente a conhecimentos pedagógicos e, só depois então, existe o contato com a prática educativa.

Por estar fora da sala de aula, o pedagogo é capaz de analisar com maior discernimento a performance dos professores e, assim, ajudá-los na melhoria de suas aulas. Aliando os conhecimentos pedagógicos às atividades escolares, o pedagogo obtém resultados mais satisfatórios em relação à clientela docente. Um bom professor deve ser dotado de habilidades que vão além do mero “feijão com arroz”. Ser habilidoso apenas e fazer o trabalho não são o suficiente. É preciso ter opinião própria e não aceitar tudo aquilo o que lhe é imposto. Ainda que todo docente possa tornar-se um bom administrador escolar, ele deve ter o domínio e o conhecimento específico para atuar nessa área. A Licenciatura apenas não abarca todo o conhecimento necessário para que o docente torne-se um administrador.

Percebe-se, várias vezes, que a Gestão Democrática confunde-se com a Gestão da Educação na aplicação de seus princípios, em espaços escolares, ou não. Entendemos que a administração (gestão) é inerente ao ensinar. O professor administra suas aulas, sua classe; segue um plano apoiado em técnicas didáticas. Durante a transmissão de seus conhecimentos, o professor transforma-se em um artista, utilizando-se do seu dom de persuasão, a fim de

atrair a atenção do seu público; esse mesmo profissional orienta indivíduos, ainda em fase de formação de opiniões e, acaba por influenciá-los.

A Gestão está comprometida com os acontecimentos em sala de aula, em relação à docência, ela auxilia na compreensão do porquê do planejar e do organizar-se. A Gestão Democrática é, pois, responsável pelas constantes mudanças feitas no projeto político-pedagógico. A reestruturação do último deve ser contínua, porquanto as práticas educacionais estão sempre em movimento e renovação.

A Gestão, não apenas a administrativa, norteia e influencia os rumos que uma instituição decide tomar. O dialogismo entre as práticas científicas e culturais, dos valores éticos e estéticos é desenvolvido em meio ao mimetismo cultural. Caracteriza-se por assegurar a qualidade no desenvolvimento da formação humana e oferece ao indivíduo a oportunidade de amadurecer e crescer, utilizando-se das ferramentas oferecidas pela escola.

Através de uma Gestão Democrática, é possível obter o sucesso na formação de cidadãos dignos e críticos. E o profissional de educação é responsável por fazer com que essa concepção seja posta em prática. A escola deve ser um *locus* que abrigue profissionais de diferentes *backgrounds*. Não necessariamente eles devam ser docentes, pois a organização da escola é feita pela coletividade. Ao professor, não podem ser atribuídas todas as incumbências educacionais extra-classe. Por isso, compete a todos os componentes da comunidade escolar, a manutenção dessa instituição.

Em se tratando de profissionais de educação Libâneo (2007) aponta que

pedagogos seriam, pois, os professores de todos os graus de ensino, especialistas vinculados ao sistema de ensino e às escolas, especialistas que atuam em ações pedagógicas paraescolares ou extra-escolares em órgãos do setor público, privado e público não-estatal (animadores, instrutores, consultores, organizadores, trabalhadores sociais, formadores de opinião, especialistas em comunicação, criadores de vídeos, livros didáticos, agentes de difusão cultural etc.). Ou seja, procurou-se até aqui reconhecer no trabalho pedagógico uma atividade real, um campo de atuação definido e uma área de estudos com identidade própria (LIBÂNEO, 2007 p. 64)

Tantas indagações e dificuldades em delimitar qual realmente deve ser a identidade de um curso de Pedagogia passa a exigir um maior empenho em procurar soluções para esses questionamentos. O pensamento sobre educação nacional sofreu diversas influências e por isso, talvez, seja tão oscilante. Porém, hoje, não é atribuído valor algum ao profissional de educação, a começar pelo próprio governo e terminando pelo aluno em sala de aula. A falta do devido reconhecimento enfraquece o campo profissional do educador, refletindo-se em baixos salários, falta de estrutura e de uma boa administração escolar.

De fato, a Gestão Democrática proporciona aos indivíduos uma melhor qualidade de vida no que diz respeito a saber viver melhor na sociedade através do conhecimento adquirido durante a vida escolar. Para a prática dessa gestão é preciso participação, poder de liderança, trabalho em grupo, competência, comprometimento e responsabilidade. Cabe dizer que

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação públicas, a Gestão Democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade como sociedade democrática. Por isso a Gestão Democrática é a gestão de uma administração concreta (do latim *cum crescere*), que significa "crescer com", "nascer com". Significa o que "nasce com" e que "cresce com o outro". Esse caráter de origem - genitor - é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares, que necessita ser compreendido na formação do profissional da educação. (FERREIRA, 2006, p. 10)

As considerações acima mostram possibilidades e limites das Diretrizes no que diz respeito à formação do pedagogo enquanto gestor. Ao longo da análise, pode se perceber a dubiedade em relação à formação do pedagogo gestor e do pedagogo docente. Ao mesmo tempo em que existe a afirmação de que esta formação para Gestão deva estar presente no contexto educacional, prega-se que a formação do pedagogo voltado para as práticas docentes. Tal debate será tecido na próxima seção.

## 5.7 UM BALANÇO

As discussões sobre o curso de Pedagogia, sua origem, currículo e finalidades foram encetadas por volta da década de 80. E, na sociedade hodierna, os educadores divergem quanto a tais aspectos; embora haja duas questões, significativamente constantes: o curso de Pedagogia como bacharelado ou como licenciatura e os fundamentos do currículo serem pautados na docência ou na pedagogia. Este dilema, na verdade, reaviva um velho debate sobre se é, ou não, relevante a formação de especialistas para atuarem em escolas. Em virtude disso, o presente capítulo objetivou analisar a problemática da formação dos pedagogos, tendo como parâmetros a Resolução e os Pareceres do CNE para o curso superior de Pedagogia.

Na década de 80, a base da identidade do pedagogo era a docência, de acordo com a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). E durante muito tempo, o pedagogo foi considerado um mero professor. Assim como foi anunciado, na ANPED 1997, na visão da ANFOPE, o papel do pedagogo excede o campo da docência, em detrimento da análise empírica da reestruturação do currículo, iniciada nos últimos anos.

É sabido que a Universidade deve ser um órgão autônomo, porém, por sua trajetória democrática, ela está vinculada à sociedade e é dependente desta, no que diz respeito ao melhoramento de suas abordagens e pesquisas; assim como, a difusão da construção de bens culturais. Pois é do tecido social que a Universidade desenvolve suas atividades letivas e delimita suas metodologias. Tem como focos principais o bem-comum e a busca pelo conhecimento; incentiva, também, a autocrítica e a reafirmação das responsabilidades da instituição.

Assim, os cursos universitários sofrem com as constantes mudanças de leis, propostas pelo MEC, em especial os cursos de graduação. Porquanto, desde que a LDB 9394/96 foi promulgada, muitas dúvidas surgiram sobre qual, afinal, é a função do pedagogo: de professor ou de especialista. Questiona-se, ao mesmo tempo, quais habilitações compõem um Curso de Pedagogia.

Diante de tantas mudanças na legislação, principalmente no que se refere ao curso de Pedagogia, o MEC, juntamente com as delimitações das Diretrizes Curriculares, vem tentando retomar a discussão sobre esse curso. O Ministério da Educação quis, até mesmo, reavivar uma idéia – que não deu certo nos 90 – de que o pedagogo é um bacharel responsável pela pedagogia e pelo pensar a educação.

Os problemas existentes nos curso de Pedagogia atuais podem ter tido sua origem por três razões principais: a) ter a docência como o fundamento do curso de Pedagogia; b) considerar a Pedagogia como um curso de licenciatura; e, c) nomear o pedagogo como professor. Vale mencionar que:

a proposta de resolução do FORUMDIR, reformulando o projeto de Resolução do CNE, deixa margens para aprimoramento da concepção de um curso de Pedagogia. Para desbloquear redações confusas e ganhar mais consistência, bastaria que aparecessem artigos com esta configuração:

Artigo 1º - A formação dos profissionais da educação para educação para atuação na educação básica e em outras instâncias de prática educativa far-se-á exclusivamente em Faculdades de Pedagogia, que oferecerão curso de Pedagogia desdobrado em bacharelado em Pedagogia e em cursos de licenciatura.

§1º - O bacharelado em pedagogia destina-se à formação de profissionais de educação não docentes voltados para os estudos teóricos da Pedagogia e o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive não-escolares, conforme habilitações a definir.

§2º - Os cursos de licenciatura destinam-se à formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e, em médio prazo, para toda a educação Básica.

§3º - Tanto o bacharelado em pedagogia quanto os cursos de licenciatura poderão oferecer, ao final do curso, habilitações conexas, tendo em vista favorecer modalidades flexíveis de formação conforme necessidades detectadas no âmbito do funcionamento interno das escolas e outras instituições educacionais não-escolares. (Presença Pedagógica, 2005, p. 62)

Em vista das razões supracitadas, é necessária a edificação de leis claras e objetivas, que estejam além de quaisquer querelas acadêmicas e/ou políticas. Libâneo (2007) ressalta que:

Em várias instituições de ensino superior, o curso de Pedagogia continua nas pautas de discussão. Os estudos referentes à história do curso, no Brasil, mostram uma sucessão de ambigüidades e indefinições, com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do pedagogo. Os movimentos e organizações de educadores que vêm sustentando o debate sobre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, desde o início da década de

1980, exercem papel significativo na luta pela valorização do profissional da educação. (LIBÂNEO, 2007 p. 43)

Libâneo (2007) ainda aponta que, por não ter muita consistência, a Resolução não sana as indagações de vários educadores de todo o país, levantando as seguintes questões:

Por que retornar à discussão sobre Pedagogia e os pedagogos? O assunto não teria se esgotado depois que os próprios pedagogos abriram mão de sua identidade profissional ao fecharem suas entidades representativas, como a Associação Nacional de Supervisores Educacionais e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais? Ou quando algumas faculdades de educação, imaginando estar realizando uma façanha, decidiram transformar o curso de Pedagogia – isto é, de estudos pedagógicos – numa licenciatura para formar professores para o curso normal e para as séries iniciais do ensino fundamental? (LIBÂNEO, 2007 p. 21 -22)

De acordo com o artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o curso de Pedagogia forma profissionais para exercerem a docência na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no curso Normal no Ensino Médio, assim como em qualquer área que se exija conhecimentos pedagógicos. Conforme o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, o curso cinge a docência, a participação da gestão e a avaliação dos sistemas dos estabelecimentos educacionais em geral, no que abrange as atividades e práticas educacionais.

Diversificadas são as maneiras de se interpretar as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Segundo a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, os parâmetros definidos por ela delimitam *princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior no país, nos termos explicitados nos Pareceres n. 5/2005 e 3/2006*. O debate sobre a formação do pedagogo é importante e faz-se imprescindível para o esclarecimento das dúvidas que ainda pairam o cenário da educação.

O relacionar da teoria e da prática e a transformação destas, a partir de uma visão de educação dialética, foram algumas das proposições contidas no documento de reestruturação do curso de Pedagogia.

Um importante ponto a ser analisado é a relação entre a universidade e os diversos contextos dialógicos na formação do pedagogo. O documento explicita quão imprescindível é conhecer a formação do educador, tal informação localiza-se na ementa de algumas disciplinas e na produção de atividades.

Em detrimento de tal crise nos cursos de Educação, os educadores concluem que é imperativa a criação de novas leis, mudanças na grade curricular e, por que não, a criação de instituições de cursos superiores em Educação. A nova LDBEN não é consistente o suficiente para organizar o cenário da formação do profissional de educação.

É nesse contexto de aperfeiçoamento da formação docente que se insere o Projeto de resolução que se propõe atualizar as Diretrizes para a Graduação em Pedagogia. Trata-se, no entanto, de um tema polêmico, que tem dividido opiniões: o que definiria essencialmente a profissão do pedagogo? Lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Fundamental? Organizar e gerenciar uma escola em seus diversos níveis de funcionamento? Refletir sobre as questões da Educação como área de conhecimento repleta de especificidades? Ou tudo isso? (LIBÂNEO, 2005, p. 1)

A inexistência de um diretor, de um coordenador pedagógico, de um orientador educacional, de um psicopedagogo resulta na piora dos estabelecimentos educacionais, pois quem possui alguma experiência na área educacional, tem a clara noção de como tais profissionais são importantes para a promoção de uma melhor qualidade de ensino. Sob esta discussão, Libâneo (2005) ressalta que:

Com efeito, com a extinção das habilitações, minou-se uma estrutura mínima de gestão e funcionamento escolar e de auxílio pedagógico efetivo aos professores. O prejuízo da ausência do pedagogo especialista nas escolas, com formação específica, foi considerável. (LIBÂNEO, 2005, p. 57)

E ainda destaca que:

O projeto cria, também, o bacharelado em Pedagogia pós-licenciatura, com duração de pelo menos 800 horas, prevê cursos para formação de especialistas e determina a extinção das outras habilitações não contempladas na Resolução. (idem, ibidem, p. 82)

Frente ao pensamento capitalista que formata as ações sociais, está muito claro que existe a divisão do trabalho entre duas classes: uma é incumbida do trabalho intelectual e a outra do manual. A primeira é responsável por prover à segunda meios de trabalho e de como utilizar-se desses instrumentos. A segunda, por sua vez, põem em prática as ordens da primeira. E assim como nas relações de trabalho, a escola também possui essa divisão, pois divide as tarefas escolares entre os teóricos e os práticos, ou seja, os que pensam e os que fazem. Isso acaba por descaracterizar o trabalho dos profissionais de educação. Com o objetivo de obliterar essas desigualdades, todos os profissionais da escola foram transformados em professores. Por isso, hoje, temos a docência como o fundamento do currículo de formação dos profissionais de educação.

Cabe dizer que o modo de produção capitalista e fragmentado não atinge as práticas escolares em sua totalidade, pois o conhecimento não pode ser retirado do indivíduo, uma vez adquirido. A cidadania, da escola e de seus participantes, é edificada a partir de uma Gestão Democrática de educação. Ela, então, sobrepuja a idéia taylorista/fordista que foi a base para os estudos administrativos de educação.

Ainda que a escola não influencie seus componentes no que diz respeito às desigualdades, esta gera em seu interior outros tipos de desigualdades. Mesmo que esses preconceitos básicos sejam anteriores à escola, a discriminação social, étnica, a exclusão do diferente, a exclusão do mais lento são algumas das conseqüências produzidas pela união de indivíduos de diferentes criações em um mesmo lugar.

Como lidar com a diversidade, contribuindo para uma educação em que convivem manifestações culturais múltiplas? Como minimizar as condições de injustiça social presentes em nossa realidade? Essas questões precisam, a meu ver, serem respondidas por um currículo de um Curso de Pedagogia para o momento atual. (SOUZA e CARINO, 1999, p. 126)

Esses questionamentos sobre o curso de Pedagogia são mais antigos do que parecem. Organizações e educadores de todo o país debatem há mais de duas décadas sobre a formação do profissional de educação. As estruturas educacionais e suas bases estão cristalizadas. E o apego às tradições, mesmo que ultrapassadas, condena o futuro da Pedagogia e de seus profissionais.

Os cursos de Pedagogia e a escola devem ser repensados para que se apliquem a um objetivo mais humano, pois conviver com o diferente e encarar as divergências e as diferenças requerem preparação, educação, atitudes em perspectivas mais multiculturais. Ainda que as questões e dúvidas sobre o curso de Pedagogia fossem sempre adiadas ou negociadas, todas essas indagações eclodem e ganham força, em meio a esse ambiente de rediscussão sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e emergiram conforme visto, na instituição objeto do estudo de caso da presente pesquisa.

Por isso, vale colocar em debate essas questões e fornecer instrumentos e informações, para que os educadores e tomem partido sobre essas resoluções. De acordo com Libâneo (2007)

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado, e com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. (LIBÂNEO, 2007 p. 32).

O pedagogo tem como foco formar indivíduos. Sua atuação consiste em diferentes campos de ações educativas, transmitindo e assimilando saberes.

Muitos professores dos cursos de Pedagogia (e, mais ainda, muitos estudantes) ignoram que há 20 anos foram extintas três associações de educadores muito fortes e muito atuantes: a Associação Nacional de Supervisores, a Associação Nacional de Orientadores Educacionais e a Associação Nacional de Administração Escolar. Elas foram extintas pelos seus próprios membros. Por que se acabaram as habilitações? Que motivações levaram os educadores a extingui-las? Quais terão sido as vantagens e os prejuízos dessa extinção para as escolas. Para os alunos e para as famílias? Como se sabe, junto com a extinção dessas associações vieram mudanças no curso

de Pedagogia, basicamente transformando esse curso numa licenciatura. (LIBÂNEO, 2005, p. 54)

Em suma, o caráter pedagógico da prática educativa e a Pedagogia referem-se a metas éticas e a projetos políticos de gestão social. Em função da construção humana, a Pedagogia trata dos objetivos e de diferentes metodologias e formas de organização para a troca de conhecimento e modos de ação. (LIBÂNEO, 2007).

## 6. GESTÃO MULTICULTURAL<sup>18</sup>

### 6.1 A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Na tentativa de se entender a cultura no âmbito das organizações e de seus grupos, o presente capítulo abordará a necessidade de uma Gestão Multicultural que abra possibilidades de se pensar a organização de um ambiente de trabalho que tenha sua eficiência e eficácia pautados no respeito e no estímulo aos processos que permitam a integração e interação dos diferentes setores e atividades institucionais. Há de se respeitar as identidades individual e coletiva, sem esquecer que cada indivíduo pode contribuir para o sucesso institucional. Diante desse contexto, debateremos sobre a possibilidade de uma Gestão Multicultural no contexto institucional, sobretudo a importância do papel do gestor diante dessa realidade.

Esse capítulo analisa a influência que a Gestão Multicultural acarreta entre os diversos grupos sociais. Diante dessa perspectiva, se fez necessário pensar como o Multiculturalismo tem sido trabalhado e compreendido nas últimas décadas. Como já mencionado por Janoario e Oliveira e Silva (2007), à medida que aguçamos a percepção para diversidade, buscamos ainda mais rigor diante das preocupações teórico-metodológicas aos conceitos e às perspectivas sobre a diversidade cultural. As descrições por mais detalhadas que pareçam, ainda são insuficientes, diante da polissemia, que está por trás das implicações, inerentes à prática multicultural.

A Gestão Multicultural propõe a reforma das escolas e de outras instituições educacionais com a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independente de seu grupo social, étnico e/ou racial. (JANOARIO e OLIVEIRA e SILVA, 2007).

---

<sup>18</sup> Uma versão desse texto foi apresentado no VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2007, Vitória. Formação do gestor multicultural, 2007. p. 5-571.

Para pensarmos a idéia de uma Gestão Multicultural vale-nos uma sucinta definição para o Multiculturalismo, já explicitada anteriormente, a qual o define como a reunião de estudos e políticas pautadas em um reconhecimento da cidadania e que procura conectar diferentes grupos socioculturais numa mesma sociedade. Para tais idéias dialogamos com IORIS (2007), quando este afirma que

as políticas multiculturais primeiramente visariam ao estabelecimento de níveis de comunicação e diálogo. O Multiculturalismo seria, portanto, um entendimento do contato intercultural que rompe com as matrizes dadas ou pela absorção das minorias na maioria ou por práticas paternalistas de autonomia tutelada dos grupos minoritários – como têm sido historicamente diversas experiências, entre elas a do relacionamento entre o europeu e os grupos nativos (indígenas) do continente americano. No Multiculturalismo a matriz de entendimento é a de que a participação efetiva dos grupos minoritários na tomada das decisões dos desígnios sociais tanto do seu grupo, quanto da sociedade ampliada, vem em benefício dessa mesma sociedade ampliada como um todo. (IORIS, 2007, p. 34)

Partindo do pressuposto de que a humanidade é guiada e construída a partir de valores e símbolos criados pela sociedade, suas ações e idéias serão fundamentadas na realidade cultural. Faço uma avaliação da Gestão Multicultural com o intuito de promover avanços quanto à interação social nas instituições de ensino, onde as diferenças, que se tornam evidentes no espaço escolar, devem ser tratadas como um importante aspecto para o delineamento de projetos de vida social e política.

Podemos dizer que a Gestão Multicultural institui nos sistemas de ensino a filosofia do pluralismo cultural, ao “reconhecer e valorizar a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis as pessoas, grupos e nações” (JANOARIO e OLIVEIRA e SILVA, 2007). Inicialmente a Gestão Multicultural pode ser vista como um esforço de combate ao racismo, mas logo se transforma em um movimento de reforma do ensino e dos ambientes escolares ao tentar resolver questões étnico-raciais, socioeconômicas, além das relações de gênero.

A relevância desse projeto é calcada na busca por um maior diálogo intercultural que possa assegurar a cooperação entre os diversos grupos sociais e promover o respeito entre as especificidades da identidade de cada grupo.

Tendo a intenção de esmiuçar ainda mais a questão multicultural, procuro refletir sobre a Gestão Multicultural que não anula a identidade cultural dos grupos sociais. Os caminhos de efetivação para essa prática encontram-se ainda turvos, pois em meio a tantas culturas, torna-se difícil o entrosamento e entendimento desse convívio intercultural. Por isso, é necessário ainda um maior entendimento sobre as questões multiculturais. Numa visão histórica primitiva, o contato de grupos sociais antigos entre si era muito limitado, mesmo que os seres humanos se relacionassem, a interação e o respeito entre culturas não existiam. Havia sim, a imposição de culturas de uma sociedade mais “avançada” sobre outra mais primitiva.

Contudo, dentro da perspectiva atual, as interações humanas estão cada vez mais globalizadas e nota-se um avanço no progresso da cooperação e entendimento sociais diante da diversidade. A palavra-chave para exercício de uma Gestão Multicultural é o reconhecimento da diferença entre os grupos. Reconhecer a diferença implica em ter a capacidade de compreender o “outro” e estar livre de preconceitos. Daí, associamos a uma perspectiva de Gestão Democrática, onde o indivíduo tem o direito à opinião própria, possui o direito de discordar, mas não o de impor seu ponto de vista como uma verdade incontestável.

Coadunamos com Ioris (2007), quando argumenta que uma prática multicultural

requer ajustamentos e correções que possam, de certa forma, efetivar suas próprias metas e objetivos, tais como o respeito à autonomia e à dignidade de cada indivíduo, independentemente de origem étnica, religiosa, social, etc. São necessários, pois, arranjos políticos capazes de perceber e respeitar a pluralidade de identidades – individual e coletiva – dos distintos grupos postos em contato em vários níveis dentro do contexto da globalização, assim como fornecer possíveis ajustes recíprocos por parte de cada grupo cultural. (IORIS, 2007, p. 30)

Cabe dizer que a Gestão Multicultural engloba a Gestão Educacional, a democratização da escola e a construção da autonomia, provenientes de uma Gestão Democrática. Tais aspectos estão diretamente relacionados entre si e vinculados às estruturas de poder na instituição.

Deste modo, a escola e o desenvolvimento cultural democrático devem ser evidenciados pelos movimentos de democratização da Gestão Educacional; sendo esta cultura democrática orientada por um processo de Gestão Escolar autônomo, segundo Lück (2006). O caráter público da educação, a inserção da escola na sociedade e a Gestão Democrática são os princípios básicos que orientam e coordenam uma instituição escolar. Assim, os processos de aprendizagem são desencadeados por práticas participativas, a divisão do poder e o compartilhamento de decisões.

Determinados grupos sociais radicais em relação ao conceito de democracia são veementes ao acreditar que há um amplo campo de possibilidades para uma Gestão Democrática e outros se recusam a concordar com normas pré-estabelecidas e que não podem ser questionadas. A democracia deve ser vivenciada socialmente como uma forma alternativa de sociabilidade de acordo com a perspectiva de Gestão Educacional.

É preciso levar em consideração a realidade e as diferenças locais para uma boa gestão. Não existe uma gestão melhor ou mais adequada e, sim, práticas sociais fundamentadas na democracia. Tais práticas não podem ser tidas como paradigmas. É necessário tê-las como um incentivo à criatividade, às inovações. A formação do gestor deve ter criticidade como premissa básica, afim de que possamos construir uma sociedade justa e igualitária imersa num contexto de pluralidade cultural.

E as instituições, como um espaço de socialização entre diferentes grupos, encontram muitas dificuldades para sanar, principalmente, a questão das desigualdades. E como uma resposta a esses problemas, propomos a Gestão Multicultural, que busca desenvolver uma

organização mais equânime cuja participação de seus componentes faz-se constante nos momentos de decisão.

Na visão de De Rossi (2006, p. 67), “a Gestão Democrática comporta professores, pais de alunos, diretores, coordenadores, técnicos e funcionários de classes sociais, níveis de escolaridade, idades, religiões, ideologias, etnias diferentes”.

Nesse cenário, a Educação, numa perspectiva otimista, é o instrumento necessário ao indivíduo para ser mais solidário, respeitar e compreender as diferenças. E nesse sentido que esperamos contribuir para uma sociedade mais justa e comprometida, que se preocupa com o crescimento humano, a partir do fazer coletivo.

Diante do exposto, Ramos, Oliveira e Silva e Januario (2007) acreditam na possibilidade de que o professor não pode ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como um agente dentro de um processo de construção identitária. De fato, na realidade global, de acordo com Ingelhart (apud IORIS, 2007, p. 26), “ocorre o que tem sido referido como uma situação de *explosão de identidades*, configurada no apoio à igualdade racial, étnica, de gênero e de minorias”. Ioris ainda nos adverte que

devemos buscar a construção de formulações democráticas que permitam meios efetivos de envolvimento dos indivíduos, e dos diferentes grupos socioculturais, nos processos de formulação dos eventos. Charles Taylor argumenta que o reconhecimento da identidade de cada indivíduo é uma necessidade humana vital, que adquire um novo patamar com o rompimento das estruturas hierárquicas tradicionais, baseadas na noção da honra, e com a nova proposição de um ordenamento social fundamentado na noção da dignidade, aplicada num sentido universalista e igualitário (CHARLES TAYLOR 1994 apud IORIS, 2007, p. 28)

Na incessante busca pela conquista dos Direitos Humanos, é imprescindível, a democracia. Administrar conflitos de valores, fazer a seleção de interesses comuns, analisar experiências, planejar e verificar potencialidades individuais e coletivas são aspectos inerentes a uma Gestão Multicultural. Além disso, é preciso rever os modos de ser e de fazer a escola. Orientar resultados, ser empreendedor, ter responsabilidade e iniciativa, ser ético e respeitar a

pluralidade são características básicas para um gestor multicultural, nesse processo sócio-político coletivo que é o de interagir com o *outro*.

Portanto, uma Gestão Multicultural implica no sucesso da organização, pois para a funcionalidade de novos projetos e para a obtenção de um maior comprometimento entre os envolvidos, é relevante que a Gestão Escolar incentive todos a participarem dos processos escolares, sejam eles coordenadores, professores, técnico-administrativos, serventes. A organização da escola, desde que almeje realmente a melhoria na qualidade do ensino e de toda a estrutura escolar, precisa ter consciência de que as mudanças, sejam elas tecnológicas ou sociais, são inevitáveis. Portanto, sob uma ótica multicultural, a Gestão Escolar deve estar apta e pronta para todas essas transformações que envolvem a instituição.

Podemos ainda nos pautar nas idéias de IORIS (2007) para fortificar nossos argumentos, quando este afirma que

a interação com outras culturas faz parte do crescimento de cada grupo cultural, mas os contatos interculturais devem-se efetivar segundo níveis mínimos de exercício de poder, em canais de negociação acessíveis e valorados por todos os grupos envolvidos. A busca de distribuição equitativa de recursos e acessos a meios e benefícios sociais na consecução dos projetos de vida de cada um implica não somente a garantia dos direitos de cada grupo social, mas também a equidade dos processos de tomada de decisão quanto à distribuição dos recursos sociais. A equidade nos processos de tomada de decisão implica, por sua vez, que os interesses e perspectivas dos grupos minoritários sejam ouvidos e levados em consideração quando da ocorrência de processos de distribuição de recursos e bens. (IORIS, 2007, p. 38)

Diante desta perspectiva, vale nos remetermos aos argumentos de Lück (2006, p. 116), ao declarar que “expressa-se na literatura sobre gestão, sobretudo a dirigida à escola pública, uma grande ênfase sobre as questões da Gestão Democrática e da participação. A ênfase é a de subsidiar a escola para uma mudança de mentalidade e atitude”.

Desta forma, contemplar a cultura, a realidade escolar e a vida pela população são os principais objetivos da Gestão Multicultural. E para que o processo educativo dessas comunidades dê certo, o planejamento é de extrema importância para o atendimento a essas

demandas coletivas. Ser tradicional ou seguir parâmetros previamente impostos não estão inseridos nos pressupostos de multiculturalidade, pois gerir multiculturalmente é ir além; significa entender que é necessário construir uma nova visão social e cultural cuja participação de todos é indispensável.

Através de uma Gestão Multicultural, a comunidade institucional pode aprender a viver e a “con-viver” com o seu semelhante, a respeitar as inevitáveis diferenças, a compreender as diversidades. Essa gestão pressupõe a evolução da humanidade e tem o intuito de sanar desequilíbrios, injustiças e desigualdades sociais, tendo em mente que estamos numa caminhada individual, mas também coletiva.

Defendemos uma prática multicultural de gestão que esteja preocupada com a formação do ser humano em todos os seus aspectos (afetivos, sociais, espirituais, cognitivos) é que almeja o século XXI. Acreditar nas transformações, procurar respostas aos problemas são características de uma Gestão Multicultural, gestão essa que está sempre olhando para o futuro e leva em consideração as diferenças. É um processo que exige o fazer, a reflexão e a concretização de idéias. O que requer um trabalho conjunto e interativo na realização de tais práticas. Acreditamos, assim como Camargo (2006, p. 117), que é na gestão como o “cenário da ação-reflexão-ação num contínuo repensar sobre a nossa prática e sobre a história que os sujeitos se inserem”.

Vale afirmar que gerir multiculturalmente é algo desafiador para qualquer segmento da sociedade. E a Gestão Multicultural prega o envolvimento de todos nas decisões. Esse artifício democrático valoriza a participação coletiva e proporciona ao grupo uma chance de ter opinião própria, de participar – o que gera a formação crítica do indivíduo. Assim, com o rompimento do planejamento normativo e funcional, os sujeitos que compõe uma comunidade escolar tornam-se importantes, uma vez que suas opiniões serão sempre levadas em

consideração. Como já dito anteriormente, não há uma melhor gestão, mas sim, aquela que irá se adequar a uma determinada comunidade escolar.

Tal idéia de Gestão Multicultural, em um primeiro momento, mostra-se utópica e virtual. E a concretização desse conceito parece ser um desafio humanamente impossível. Conforme Werle (2003, p. 19), a discussão sobre os processos de gestão exige uma reflexão “sobre um conjunto de elementos que constituem relacionamentos entre pessoas e grupos, com diferentes níveis de abrangência, inclusão e conflituosidade, historicamente constituídos e particularizados de maneira institucional”.

Sob a ótica de uma sociedade multicultural, gerir consiste em fazer conjecturas, não descartando o presente e muito menos experiências passadas. É preciso pensar a Educação, visando questões emergentes e atuais. Propõe-se uma Gestão Multicultural que seja feita em rede, onde haja uma intercomunicação entre diferentes instituições e profissionais que possuem interesses em comum e troquem experiências e idéias constantemente, no intuito de melhorar a qualidade institucional e também social das unidades.

Podemos dialogar com Gentilini (2001), quando este nos aponta que a prática de uma gestão é feita

mediante o esforço pelo desenvolvimento de fatores, como por exemplo: uma cultura organizacional escolar caracterizada pela participação e envolvimento de todos, de forma colaborativa, na superação das naturais dificuldades do processo educacional. Uma teoria de gestão com base na racionalidade cultural e comunicativa deve admitir que dentro das organizações haja um amplo debate sobre a posição da organização na sociedade como um todo e, principalmente, a consciência crítica da qualidade das relações sociais nela predominantes, ou seja, restabelecer a percepção da conexão da organização com o todo social. (GENTILINI, 2001, p. 8)

Segundo Camargo (2006), poucos são os educadores dispostos a lutar juntos contra preconceitos raciais, desigualdades e discriminações sociais diversas, para enfrentar o desafio da aprendizagem humana das distintas expressões culturais. Poucos são os que gastam suas energias preocupando-se com as relações interpessoais, com a satisfação pessoal dos

trabalhadores para evitar conflitos, criando novos desafios e estilos gerenciais mais ágeis. Esse espaço escolar virtual pode contribuir com novas culturas institucionais e profissionais e, logo, de identidades profissionais mais emancipadas. Daí então, poder-se-ia imaginar a formação de estudantes para a cidadania.

Sob esta perspectiva, o professor/gestor multiculturalmente comprometido é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando uma atenção particular às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que estes sujeitos constroem e reconstroem. (FLEURI, 2002 apud RAMOS; OLIVEIRA e SILVA e JANOARIO, 2007)

Vale mencionar que refletir sobre identidades profissionais e pessoais docentes significa analisar um processo de construção social em que cada professor, como ator social, individualmente joga a sua história de vida com a história de vida do grupo a que pertence aos contextos nos quais se desenvolvem a sua ação e formação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e agir. Portanto, o processo de construção de identidade não é solitário: faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas das educadoras com os seus vários contextos de vida. (RAMOS; OLIVEIRA e SILVA e JANOARIO, 2007)

HELD (1995) apud IORIS 2007 nos alerta ao declarar que

uma convivência multicultural que possibilite maiores níveis de reconhecimento e respeito à identidade constitutiva de cada indivíduo ou grupo – sem acarretar em isolamento cultural. A expressão dos valores culturais de cada um deve estar limitada pelo princípio de respeito mútuo e reconhecimento aos valores do outro. O princípio da autonomia implica, pois, a criação de uma estrutura comum da ação política para todos os atores sociais e, ao mesmo tempo, que grupos sociais e indivíduos não-capazes de usufruir igualmente das oportunidades e recursos sociais providos pela estrutura comum de ação recebam atenção e tratamento especial e diferenciado. Em síntese, garantir que os indivíduos distintos entre si possam exercer um papel efetivo, como cidadãos, requer estratégias e políticas específicas para específicos setores sociais. (HELD, 1995 apud IORIS, 2007, p. 85)

De acordo com Ioris (2007), mesmo que a questão sobre a existência de sociedades multiculturais seja um tema em voga nos debates políticos e acadêmicos, esses conceitos são ainda muito recentes. O Multiculturalismo constitui-se, pois, em um termo utilizado tanto para a coexistência de diferentes culturas em contextos semelhantes, quanto para a integração de sociedades enfrentando conflitos entre grupos étnicos, lingüísticos e políticos diversos.

Levando em consideração o respeito à diversidade, à identidade de cada grupo e à coesão da sociedade mais ampla por meio da promoção de um senso de identidade partilhada que permita atingir todas as identidades envolvidas, Ioris (2007, p. 32) afirma que as propostas multiculturalistas têm por objetivo estabelecer medidas democráticas para a resolução de conflitos.

A constante comunicação intercultural deve ser encarada como uma discussão, uma averiguação que tem como finalidade construir uma relação de metas comuns; visando a reforma de práticas políticas e estruturas institucionais.

Os diversos grupos culturais necessitam de meios para a aplicação dos princípios de autonomia e reconhecimento, através de ferramentas que se adequem à realidade cultural vivenciada por esses grupos. Portanto, discutir a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização constitui uma manifestação muito concreta de um objetivo mais amplo: o da competência multicultural. A busca por um currículo intercultural/multicultural para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade. Efetivar tais instâncias significa entender os problemas atuais relativos às minorias, é compreender, em todas as suas dimensões, a importância de se diversificar a cultura escolar (SACRISTÁN, 1995).

A efetivação de uma prática de Gestão Multicultural de natureza equitativa, no contexto da globalização, implica na criação de meios institucionais de expressão e da

promoção dos valores de identidade de base de cada grupo cultural, que na visão de Ioris (2007) tal prática poder ser vista

a partir da experiência de coexistência intercultural, nas esferas institucionais e organizacionais em operação na atualidade, talvez fosse possível promover um consenso maior da possibilidade de convivência inter/multicultural democrática dentro de um contexto mais ampliado nas interações humanas globais. (IORIS, 2007, p. 88)

Pensa-se em uma Gestão Multicultural que “valorize os aspectos substantivos da linguagem ou que faça da comunicação verbal, o veículo por excelência de contatos entre as diversas instâncias hierárquicas e entre os integrantes da organização”. (GENTILINI, 2001, p. 8). Para tais idéias, desenvolveremos na próxima seção, discussões a respeito da formação do discurso do gestor multiculturalmente comprometido.

## 6.2 O DISCURSO DO GESTOR MULTICULTURAL

Ao debruçarmo-nos sobre a formação discursiva do gestor multicultural, perceberemos que seu discurso está sempre incorporado pelo que denominamos de *voz*, que significa um agente social que representa alguma função e algum interesse na comunidade. É o produto de uma participação ativa em alguma atividade social (aqui refere-se a funções inerentes à organização escolar), entretanto, a maneira como se participa de tal tarefa e, conseqüentemente, a *voz* que se é capaz de enunciar, depende intensamente da maneira com que se está integrado ao espaço chamado escola.

A concepção de discurso da Teoria da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1991) permite-nos estabelecer uma analogia, na qual a escolha da linguagem do gestor se configura na sua própria constituição como sujeito, abrindo possibilidades de melhor entendimento da formação da sua identidade. Sendo assim, ao acompanhar suas escolhas discursivas, podemos

perceber aspectos da sua relação com o saber, com o conhecimento. Devido às novas exigências da dinâmica atual que estão sendo feitas aos professores e, conseqüentemente, aos gestores educacionais, cabe refletirmos sobre que *discurso* deverá ocupar esses lugares para que tenhamos gestores competentes, ousados e que possam ir além da voz discursiva repetidora de práticas tradicionais cristalizadas para a formação.

Ainda assumindo uma postura questionadora da atividade de gestão, cabe a pergunta: Por que trabalhar numa perspectiva discursiva? Entendemos que diante da importância atribuída à atividade do gestor multicultural, é possível contribuir para as implicações do gestor-pesquisador com um campo de investigações que não cessa de desafiá-lo, ao lhe exigir um compromisso social. Permanece a idéia de que há um "discurso aparente" que precisa ser desvendado. Há uma necessidade de superação dos perigos que espreitam a comunidade escolar: escapar das armadilhas que se configuram em práticas discursivas discriminadoras; esquivar-se de pistas falsas pautadas na disputa de poder e autoritarismo. O gestor multicultural pode encontrar meios para "levantar o véu" que encobre cada atividade referente à escola; ultrapassar o plano das aparências, das ilusões.

Conforme Andrade (2003), cabe dizer que a Análise do Discurso, poderá produzir um efeito formador; tornando receptivas as prescrições de práticas pedagógicas produtivas para o trabalho escolar com a linguagem. Desta forma, aproximamo-nos da idéia da formação do gestor multicultural, como profissional reflexivo (SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1998), construtor de um saber próprio. A esta visão se contrapõe a idéia de um gestor como mero transmissor de saberes produzidos por outros.

Ainda como fundamentação teórica podemos nos amparar nas idéias de Pêcheux (1969:19-20) o qual sustenta que "... o instrumento da prática política é o discurso" (GADET & HAK 1990:24), ou seja, é por intermédio do discurso que uma dada prática política vem exercer sua ação sobre as relações sociais. O conceito de *discurso* é introduzido por Pêcheux

justamente para inter-relacionar o "sujeito da linguagem" e o "sujeito da ideologia". O termo *discurso* foi introduzido, nas formulações do autor, em substituição ao que em outros autores designam *mensagem*, com a finalidade de garantir a construção de um objeto que permitisse romper as amarras ideológicas que caracterizavam os estudos em Ciências Sociais à época.

Chama-se geralmente discurso na prática das análises a toda comunicação estudada não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra, por exemplo) mas também e sobretudo a um nível igual e superior à frase (proposições, enunciados, seqüências):

(...) O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma "linguagreira". O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições." (BARDIN 1995:170).

E mais adiante:

(...) o discurso é por um lado, uma atualização parcial de processos na sua grande parte inconscientes e, por outro, a estruturação e as transformações provocadas pela passagem pelo 'fluxo' da linguagem e pelo 'outro'. (BARDIN 1995:170-1)

Diante dessas contribuições, é possível perceber o discurso do gestor como uma atividade verbal entre os protagonistas de um ato comunicativo, contextualizada no espaço, no tempo e no conjunto complexo de circunstâncias que movem as relações sociais entre os interlocutores. Neste caso a escola representa este espaço. Na ação verbal estão, portanto, incorporados o enunciado e suas condições enunciativas. Vale citarmos Borillo (1985) que se refere ao discurso como fato enunciativo, para explicar algumas de suas condições, ligadas à gestão do diálogo, tendo em vista sua inteligibilidade e a quem se refere o discurso enquanto construção de enunciados, para explicar seu desenvolvimento, sua estratégia e organização argumentativa.

De forma a estabelecer uma analogia entre a formação do gestor e conseqüentemente os processos construtivos de seu discurso, podemos afirmar que um enfoque discursivo procura evitar a mera busca de uma realidade subjacente a determinadas produções de linguagem, ciente de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador (gestor, professor), em uma dada realidade. A linguagem do gestor multicultural, de um ponto de vista discursivo, não pode apenas representar algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do lingüístico e os do extralingüístico. A linguagem não se dissocia da interação social. Pois, segundo a *Análise do Discurso*, cabe ao lingüista e podemos estender para a figura do gestor, que o entendimento da linguagem deve se estabelecer como forma de intervenção, como construção de saberes sobre o real, algo que exige o diálogo com outras perspectivas e configura uma iniciativa interdisciplinar.

Partindo do princípio de que constituir linguagem é constituir sistemas de referências do mundo (FRANCHI, 1992), e também de que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento está irremediavelmente interligada, a linguagem oral, a formação do discurso do gestor ganha relevância. Os modos como os gestores vêm expressando suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo e com os participantes do universo escolar. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem um papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, como também da construção das suas marcas identitárias (GOULART, 2006; HALL, 2003; 2006).

De acordo com Goulart (2006), podemos considerar a oralidade como canal capaz de garantir a identidade e a memória dos sujeitos sociais. De certa forma, é lícito afirmar que a figura do gestor, deve pelo menos, estar contida no seu discurso, na sua forma de proferir.

Suas várias formas de abordar, de interpretar, de viver no mundo, lhe conferem a constituição de sua identidade como gestor e está intrinsecamente ligada ao diálogo que estabelece no interior da escola e/ou das instituições. De acordo com os estudos de Bakhtin (1988), em sua teoria da enunciação, o autor destaca a produção de linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da produção de discursos, onde de um ponto de vista, os feixes de sentidos constroem-se, dialogam e disputam espaço, instaurando-se como signos ideológicos. De outro, afirma que parte constitutiva da situação social de enunciação, atua de modo que o sujeito também se apresenta como parte constitutiva dessa organização, constituindo-se, portanto, o sujeito se constrói e reconstrói nesse processo. O diálogo é condição fundamental para que se conceba a linguagem, onde verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por intermédio da enunciação ou das enunciações (BAKHTIN, 1988; GOULART, 2006).

Vale nos remetermos a noção de *heteroglossia*, pois esta sintetiza a concepção de que qualquer signo, qualquer enunciado, encontra o objeto a que se refere recoberto de sentidos construídos na história e na cultura, ideologizado. Tal noção, paralelamente, está relacionada com a formação do discurso do gestor, pois ambas estão repletas de visões de mundo, muitas palavras, muitas histórias, de várias origens que, dialogicamente, interagem no social: um social não-homogêneo, não-transparente, ideologicamente opaco, constituído de signos que o moldam. (GOULART, 2006). Como afirma Bakhtin (1988), os enunciados vão formando-se e renovando-se continuamente pela apropriação de palavras alheias, fundadas em linguagens sociais, compondo o discurso social; revelando diferenças e afastamentos, semelhanças e aproximações, tensões e conflitos.

Sob esta perspectiva, compreendemos que a escola, as universidades, as organizações se constituem num lócus importante para a socialização. A instituição de ensino, desta forma, pode ser compreendida como uma Organização a partir do momento em que as ações, nela

efetuadas, ultrapassam os aspectos instrumentais e tornam-se mais sensíveis à dinâmica das relações entre os participantes, percebendo que o espaço organizacional é, sobretudo, um espaço de valorização da dimensão e da dignidade humanas.

Ao desenvolvermos estratégias de socialização do conhecimento, abrimos possibilidades de compreensão dos participantes como sujeitos que possuem identidade individual, pertencimento coletivo e, também, como agentes que se encontram inseridos na identidade institucional da escola, portanto, multicultural em vários aspectos (CANEN & CANEN, 2005).

Diante deste contexto, as escolas (as universidades, as organizações, as instituições) devem proferir seus discursos em diálogo com os sujeitos, em diálogo com as ações democráticas, que lhes dão identidade. Portanto, o gestor deve proporcionar um espaço de abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de mostrar, apreender, discutir e conhecer.

Acreditamos que o gestor-líder é aquele que volta suas ações para os bons resultados da educação e esse objetivo é buscado pela divisão de tarefas e integração de idéias e ações, de forma a se solidificar um grande compromisso com as famílias e a comunidade envolvidas. O compartilhamento de um propósito comum entre escola, família e comunidade em torno da educação de qualidade para todos, nasce a partir da liderança e pode, inicialmente, se manifestar por meio de pequenos projetos e ações que, aos poucos, vão desaguar em uma gestão conjunta e parceira, capaz de realizar sonhos e planos que, em um primeiro momento, pareciam impossíveis ou muito distantes. (GOULART, 2006, LÜCK, 2006).

De fato, reconhecer as diferenças culturais<sup>19</sup> pode ser o início da transformação educacional, mas precisamos ir além, discutir como essas diferenças se constroem no seio de

---

<sup>19</sup> Melhores níveis de entendimento das motivações de cada parte envolvida em projetos de natureza global poderiam reduzir o temor que diversos grupos sociais manifestam com respeito a várias dinâmicas constitutivas do fenômeno da globalização. Cabe ressaltar, contudo, que tais arranjos institucionais devem ser tomados como parte de uma ampla série de esforços que buscam o estabelecimento de, não somente padrões de coexistência

nossa sociedade, combater todo e qualquer tipo de preconceito e viabilizar o diálogo entre as diferentes identidades culturais nos parece ser o caminho a percorrer para que possamos proporcionar uma educação realmente democrática e digna para todos.

Acreditamos que a Gestão Multicultural existe, portanto, para dar suporte tanto em relação à estruturação das mudanças quanto em relação à ampliação e à aquisição de conhecimento no espaço institucional. Entendemos a Gestão como um fator que possa promover a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, iniciativa, responsabilidade, cooperação, organização no trabalho, interesse pelo trabalho, capacidade de resolver problemas, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva. Cabe ressaltar a necessidade de transformar cada um desses elementos, no âmbito da institucional, em evidências passíveis de serem avaliadas com a maior objetividade, para que não sejam desvirtuados da prática cotidiana e do objetivo de se formar profissionais para conviverem em uma sociedade, cada vez mais, multicultural.

É a partir do desenvolvimento de uma prática multicultural, ou melhor, de uma Gestão Multicultural que abrimos possibilidades de se pensar na organização de um ambiente de trabalho que tenha suas ações pautadas no respeito e no estímulo aos processos que permitem a integração e interação dos diferentes setores e atividades institucionais. Há de se respeitar as identidades individual e coletiva, sem esquecer que cada indivíduo pode contribuir para o sucesso institucional.

Considerando-se a Gestão Multicultural como essencialmente uma prática cultural, visando a associação de pessoas em torno de uma atividade com objetivos específicos e, portanto, como uma ação também que se ensina e se aprende, cabe à Gestão a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor organização de informações e

---

entre grupos sociais de origem cultural distinta, mas também de mecanismos capazes de fazer com que cada grupo se identifique como parte integrante de um modo que partilha um destino comum. Dentro do ambiente criado por um mundo cada vez mais integrado, mas que até o momento manifesta uma lógica motivadora da ação política de inspiração economicista (competitiva e de mercado), a formulação de um projeto comum parece inviável. (IORIS, 2007, p. 96)

conhecimentos, tendo sempre como foco principal a mudança de comportamento das pessoas de modo que estas melhorem tanto a qualidade do seu desempenho profissional quanto pessoal.

É nesse contexto que a busca de alternativas para uma prática multicultural, se concretiza. Não se trata de romper com a cultura, mas, a partir do entendimento de como se organiza o ambiente institucional, levando em consideração seus componentes e parceiros, propõe-se a partir de ações multiculturalmente comprometidas, estratégias de desenvolvimento de recursos humanos que permitam a melhoria da qualidade do desempenho pessoal e institucional, sem perder de vista que tais procedimentos refletem e revelam posturas muito mais do que as necessidades e/ou propósitos. Revelam, por conseguinte, a identidade coletiva de seus integrantes e conseqüentemente a identidade institucional.

Longe de fornecermos respostas definitivas às questões acerca do campo do Multiculturalismo e da Gestão, apostamos num projeto educacional flexível e descentralizado, apoiado em ações que admitam abordagens alternativas e metodologias inovadoras, sobretudo no que diz respeito à Educação para diversidade. (OLIVEIRA e SILVA; JANOARIO e CANEN, 2007)

Enfim, gerir de forma multicultural é ter consciência de que para a melhoria e sucesso da instituição é preciso trabalhar em conjunto, pois a combinação de idéias, experiências, valores e energia é o ponto crucial para o bom desenvolvimento dessa gestão. Uma organização ganha vida e progride, quando aqueles, que fazem parte de sua estrutura, são participantes assíduos nas mudanças e decisões. A troca de experiências é primordial numa Gestão Multicultural.

## 7 CONCLUSÕES

Com as transformações sofridas pela sociedade preocupada com o nacionalismo e a uniformidade, para a sociedade da Informação interessada no internacionalismo e na diversidade e a caminho da sociedade Global do século XXI cujos olhos estão voltados ao meio ambiente e à interconectividade, o visual étnico da sociedade assim como o das instituições de ensino também mudou. Esta turbulência de mudanças, trazida com o Multiculturalismo, pressiona velhas estruturas do sistema educacional e social.

Diante desses fatos, as necessidades do século XXI requerem cidadãos que sejam culturalmente sensíveis e internacionalmente focados. É um axioma da nossa época que o mundo atual está rapidamente mudando. Com as mudanças, além de adquirirmos uma diferente visão de mundo, obtemos também uma linguagem para nomear esse novo mundo que também se transforma. Palavras antigas ganham novos significados e as novas são absorvidas ao vocabulário, resultando em uma outra maneira de se enxergar a realidade.

Ao analisar as visões dos atores presentes em um curso de Pedagogia da instituição tomada como estudo de caso do presente estudo, percebeu-se os discursos e percepções dos gestores recém-formados e de profissionais em formação no tocante aos desafios, potenciais e propostas com relação à formação do gestor em educação, verificando o impacto do pensamento multicultural nessas formulações, impacto este que se mostrou limitado e, muitas das vezes, tímido.

Pesquisar o tema da Gestão Multicultural significou trazer indagações no contexto de processos sociais, políticos e culturais mais amplos, que afetam as relações construídas nas instituições de ensino. Algumas indagações foram apresentadas, como por exemplo: O que é uma Gestão Multicultural? Como planejar, organizar e otimizar práticas de uma educação multicultural? Que ações são necessárias à Gestão Multicultural? Em suma, diante do

discutido nos capítulos, vale ainda ressaltar o quão necessário se faz o desenvolvimento de práticas para se gerir multiculturalmente.

A presente pesquisa possuía os seguintes objetivos: discutir aspectos da Gestão Educacional e da formação do gestor em educação a partir de uma perspectiva multicultural, analisando em que medida tal debate encontrava eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia relativo à formação de gestores, a partir do estudo de caso efetuado na Faculdade de Educação inserida no contexto de uma universidade pública que possuía a habilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. Defendeu-se o argumento de que a Gestão Multicultural pudesse vir a contribuir com práticas que reconhecessem valores culturais implícitos no cotidiano institucional e que estivessem pautados no compartilhamento de idéias e na responsabilidade para com o exercício educacional.

Argumentamos que o sucesso da Gestão Multicultural pressupõe reconhecer o pluralismo e a diversidade como elementos-chave da realidade complexa; significa contribuir para a construção de ações coletivas nas organizações de ensino. Ao adotar uma postura multicultural, caminha-se para o conhecimento de respostas para a questão da diversidade, seja ela local ou global.

O referencial teórico articulou a produção sobre Gestão Educacional, Organizações Multiculturais, assentando-se sobre duas categorias centrais: *Multiculturalismo* e *Gestão Educacional*. Conforme argumentado, ainda são poucos os estudos que aprofundam a visão da gestão em uma perspectiva multicultural. Notou-se que numa perspectiva integrada, pode-se avançar em respostas para uma pedagogia voltada para o reconhecimento das ações democráticas, onde a identificação das diferenças e o rompimento com os procedimentos discriminatórios se configuram em ações essenciais para a formação do gestor multiculturalmente competente.

Em relação ao estudo de caso realizado na instituição escolhida, questões pertinentes à formação da identidade do pedagogo e do gestor educacional perpassaram os discursos, particularmente relacionados às discussões e aos debates diante das Novas Diretrizes Curriculares, dos Pareceres e das Resoluções. Em contato com esses documentos, surgiram possibilidades de indagações, tais como: há perigo de diluição da identidade do pedagogo e do gestor? Há distinções entre ser pedagogo e ser gestor educacional? As inquietações, presentes ao longo dos relatos, permitiram visualizar a divergência de opiniões entre professores, alunos e gestores da instituição. Por um lado, houve docentes que defenderam o papel do pedagogo voltado para formação inicial. De outro, a dificuldade discente diante da dicotomia entre ser pedagogo e ser gestor ficou evidente.

Percebemos, ao entrevistar os atores da instituição, a necessidade de se estabelecer um ambiente de diálogo entre os departamentos, entre os profissionais, entre a comunidade acadêmica. Neste sentido, diante desses depoimentos, em uma outra dimensão, observamos a importância de se valorizar o diálogo entre as diferenças – característica do Multiculturalismo, assim como das instituições superiores de ensino enquanto organizações multiculturais, ainda que tais idéias não tenham sido explicitadas claramente pelos sujeitos em pauta.

É importante salientar que a instituição, tomada como estudo de caso, apresentou potenciais multiculturais, na medida em que se preocupou em levar em conta a comunidade em torno, sendo atualmente a única instituição pública de ensino superior que está voltada para a formação de professores enquanto projeto de intervenção na melhoria da qualidade de vida e trabalho da população local.

No que se refere à formação do gestor multicultural, a análise do estudo de caso indicou que poucas pesquisas contemplam, ainda, o debate sobre o tema. O fato de se trabalhar com vozes plurais para se construir a narrativa da pesquisa vem ao encontro da necessidade de se incorporar o Multiculturalismo não só em conteúdos pesquisados, mas

como estratégia de pesquisa que se questione a si própria e fuja de discursos dominantes. Nesse sentido, as práticas multiculturais não se remetem somente às questões raciais, mas sim aos debates, discussões e compreensão das temáticas que envolvem os marcadores identitários plurais constituídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes que se interagem e contribuem na formação de identidades individuais coletivas e institucionais.

Ao mesmo tempo, a análise das Diretrizes Curriculares indicou uma preferência, no que diz respeito à compreensão da pluralidade cultural em seu discurso, em termos da *atenção à pluralidade dos horizontes epistemológicos*, isto é, a necessidade da assunção explícita de uma atitude de simetria em relação aos diversos modos de constituição dos saberes, e a incorporação dessa diversidade ao processo educativo, onde os currículos e programas deveriam contemplar todos os modos de saber desenvolvidos pela herança, e por instituições atuais, das várias culturas que constituem o país.

Tendo em vista as Diretrizes, a Faculdade de Educação, escolhida para estudo, apresentou duas interpretações no que diz respeito à nova Legislação. Um grupo que apoiou a ênfase do pedagogo voltado para atividade docente e outro sustentou que as Novas Diretrizes enfatizam a importância do profissional de Gestão na formação do pedagogo. Vale lembrar que a instituição pesquisada, até o término da pesquisa, encontrou-se em processo de reformulação e adaptação às Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Ao pesquisar o tema, notamos que os cursos universitários sofrem com as constantes mudanças de leis, propostas pelo MEC, em especial os cursos de graduação. Porquanto, desde que a LDB 9394/96 foi promulgada, muitas dúvidas surgiram sobre qual, afinal, é a função do pedagogo: de professor ou de especialista. Questiona-se, ao mesmo tempo, quais habilitações compõem um Curso de Pedagogia.

A partir do exposto, outras considerações adicionais, que podem ser objeto de aprofundamento em futuros trabalhos, podem ser feitas. Por exemplo, ao longo do processo de construção desta pesquisa, os temas da formação de professores, de pedagogos e do curso de Pedagogia foram freqüentes. Ao analisar esses pontos, visualizou-se a dificuldade em obter consenso sobre as seguintes questões: o que deve ser um curso de Pedagogia, o que define um trabalho como “pedagógico”, em que consiste a formação pedagógica e o exercício profissional do pedagogo, há lugar para especializações ou habilitações, qual a diferença entre pedagogo e gestor, pedagogo e professor? O contexto atual exige uma compreensão ampliada das práticas educativas e, por conseqüência, da Pedagogia. Tantas indagações e dificuldades em delimitar qual realmente deve ser a identidade de um curso de Pedagogia exige um maior empenho em procurar soluções para esses questionamentos.

Diante da leitura das novas Diretrizes, verificamos a presença da idéia da criação de um curso de Pedagogia, pautado no magistério. Estas conferem, à especialização *lato sensu*, a tarefa de formar especialistas. As Diretrizes, neste sentido, parecem entender que os pedagogos *lato sensu* são aqueles que se preocupam com as práticas educativas em todas as suas nuances e, também, aqueles docentes de todos os níveis de ensino, ao passo que os pedagogos *stricto sensu* seriam os especialistas dedicados à pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de escolas e de sistemas escolares, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas e outras instituições.

De modo algum devemos pensar que a docência está aquém do campo científico e das atividades profissionais, mesmo que o professor seja um pedagogo e o pedagogo não necessariamente um professor. O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, argumentamos que reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia.

A Pedagogia investiga os objetivos sóciopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. As práticas educativas ocorrem em diversos lugares, em instâncias formais, não-formais, informais, acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas instituições. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas.

Neste contexto, mais uma vez, procuramos, no decorrer da presente pesquisa, colocar em xeque a relevância das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, porém sem a pretensão de encontrar respostas prontas.

Diante dessa perspectiva, o propósito foi o de expor uma análise entre o Multiculturalismo e a Gestão Educacional, sobretudo, sob a influência das Novas Diretrizes, como uma base de entendimento com relação ao tipo de profissional da educação aí contido e em que medida uma alternativa multicultural poderia ser contemplada. A Gestão Multicultural, aqui entendida, consistiu-se em um sistema de crenças e comportamentos que reconhecem e respeitam a presença dos diversos grupos em uma organização ou sociedade, aprovando e validando as diferenças socioculturais de tais grupos.

Pude perceber, durante o estudo, que um dos principais problemas em confrontar a sociedade atual é defrontar-se com a hostilidade em relação às temáticas raciais e étnicas e a insensibilidade cultural, assim como a tradição intolerante em conflito com as novas premissas étnicas e raciais. Em tempos de pluralismo cultural, a Gestão Multicultural é necessária para lidar com a diversidade. Em sua essência, a Gestão Multicultural não é nada mais do que a arte de gerenciar as diferenças de maneira qualitativa. Consiste em uma alternativa disponível para educadores, gestores, coordenadores, administradores em um ambiente plural, seja nas escolas, nas universidades, nas organizações. O processo de se gerir

multiculturalmente é melhor obtido por meio de uma abordagem intrínseca à educação que reconheça e respeite as contribuições dos vários grupos.

Cabe ainda dizer que, ao longo da trajetória apresentada, analisamos que a Gestão Multicultural também se incumbe de reconhecer a validade das expressões e das contribuições culturais, porém não significa que todas as contribuições são de igual valor ou que tudo deva ser tolerado. Assim, gerir multiculturalmente tem como foco a valorização das idéias que os professores, gestores, alunos, coordenadores, dentre outros que compõem a escola, têm a oferecer, e não rejeitá-las ou diminuí-las simplesmente porque são diferentes da maioria.

Entende-se como essência da Gestão Multicultural a habilidade de dialogar com o outro, com todas as possibilidades e alternativas que depreendem deste diálogo, no horizonte da transcendência de barreiras e do fomento à unidade em meio à diversidade. O gerir multiculturalmente nos capacita no que diz respeito a considerar o *outro*, especialmente o *outro* cuja sociedade nos ensinou a enxergar com desconfiança, suspeita e preconceito.

Uma Organização Multicultural deve refletir a heterogeneidade cultural; compreender as necessidades dos vários grupos, a dinâmica da valorização das diferenças; incorporar suas contribuições à missão institucional; construir um ambiente cultural e social que seja inclusivo e que dê voz aos grupos da comunidade escolar, valorizando a dinâmica do viver a diversidade. Em outras palavras, no âmago do que faz uma instituição multicultural, reside o lidar com a pluralidade, o que inclui mudar pensamentos assim como a cultura institucional.

A Gestão Multicultural prega que gerir de maneira multicultural instrui os participantes a reconhecer as semelhanças entre os indivíduos a partir de suas diferenças culturais e sociais, e não a partir de sua posição social, assim como promove a transformação do processo educacional visando à reflexão dos ideais democráticos numa sociedade plural. Os gestores que se utilizam da reconstrução social para uma educação multicultural dão um passo à frente para gerir contra a opressão e a discriminação. Assim, aprendem sobre o seu

papel de agente transformador da sociedade, a lutar por uma sociedade mais equânime. Este reconhecimento é o ponto de partida para o comprometimento com os ideais democráticos como a dignidade humana, justiça e equidade. Aqui, o foco é nos tornarmos seguidores efetivos de uma sociedade democrática.

É importante ressaltar que, por razões políticas, sociais, educacionais e econômicas, é necessário reconhecer as instituições de ensino como organizações culturalmente diversas. Neste sentido, a Gestão Multicultural é para todos: gerir é um encontro cultural. Gerir multiculturalmente é sinônimo de inovação, de aprender como aprender e a pensar de forma crítica. É, também, encorajar os atores educacionais a terem papéis atuantes em seu próprio desenvolvimento educacional e institucional, levando suas histórias e experiências para o escopo do ensino e do aprendizado, desenvolvendo atitudes positivas sobre diferentes grupos de pessoas e aprendendo como avaliar o conhecimento a partir de diferentes perspectivas.

É, enfim, contribuir para o desenvolvimento de identidades institucionais positivas e para um clima de valorização das diferenças, sustentando habilidades de poder de decisão e de análise crítica no contexto da pluralidade – centrais no mundo globalizado e culturalmente diversificado.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade** n° 85, Campinas, v. 24, p. 1297-1315, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 113, p. 51-64, 2001.

\_\_\_\_\_. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BANKS, J. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Allyn and Bacon, 1999.

\_\_\_\_\_. **Multiethnic education: theory and practice**. 3. ed. Allyn and Bacon, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BORILLO, A. (1985) **Discours ou Metadiscours?** DRLAV, 32. apud RISSO, Mercedes Sanfelice e JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi. **O Discurso Auto-reflexivo: Processamento Meta discursivo do Texto**. Universidade do Estado de São Paulo/Assis, s/d.

BOYLE-BAISE, M., GILLETTE, M., (1998). **Multicultural education from a pedagogical perspective**: a response to radical critiques. *Interchange*, v. 29, n° 1, p. 17-32.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 30 nov 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**/ apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº: 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)> . Acesso em: 30 nov 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº: 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 30 nov 2007.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº: 3/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 30 nov 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=585>. Acesso em: 30 nov 2007.

CABRAL, Vera Lúcia Costa; MAIA, Eny Marisa; MANDEL, Lúcia Mara. **Gestão Educacional e descentralização**: novos padrões. São Paulo: Fundaf e Cortez, 1997.

CAMARGO, I. de. **Gestão e políticas da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. CANDAU, V. M. (Org.), Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cotidiano escolar e cultura(s)**. Banco de dados – vol. I. Rio de Janeiro: CECEC – PUC/Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org). **Sociedade, Educação e Cultura(s):** questões e propostas. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 284p.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. e. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 471 – 493, 2006.

CANEN, A. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**. Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.91-107, 2007.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo, educação e outras áreas**. Saúde e educação para a Cidadania, Rio de Janeiro, v. 2, p. 6-14, 2006.

\_\_\_\_\_. Novos olhares sobre a produção científica em educação superior: contribuições do multiculturalismo. In: MANCEBO D.; FÁVERO, M.L.A. (Orgs). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 111-125.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

\_\_\_\_\_. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. Cadernos de Pesquisa, 2000 n. 111, p. 135-150.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?** Cadernos de pesquisa, n. 102, p. 89-107, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M.F. (org), **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997b, p. 205-36.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos de saber. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre-RS, v. 5, n. 2, p. 40-49, dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Organizações Multiculturais**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Logística e Multiculturalismo**: uma nova perspectiva para o mercado empresarial. *Tendências do Trabalho*, Rio de Janeiro, v. 340, p. 14-16, 2002.

CANEN, A. ; GRANT, N. . Conhecimento e Multiculturalismo em Políticas Educacionais no Mercosul: limiters e possibilidades. **Ênfases e Omissões no Currículo**. 1 ed. Campinas: Papirus Editora, 2001, v. , p. 163-193.

\_\_\_\_\_. **Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul Countries**: Limits and Potentials in Educational Policies. *COMPARATIVE EDUCATION*, Reino Unido, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo crítico na escola e na formação docente. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

CANEN, A. ; OLIVEIRA, A. M. A. . Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 61-74, 2002.

CANEN, A.; PETERS, M. A. Editorial: issues and dilemmas of multicultural education: theories, polices and practices. **Policy Futures in Education**, Oxford, v. 3, n. 4, p. 309-313, 2005.

CANEN, A.; SANTOS, A, R. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, p. 339-348, 2006.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, 2005.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARVALHO. José Carmello. O Prouni como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005. In: 30ª Reunião Anual da ANPed Caxambu – MG, **CD Rom...** 2007. s/p.

COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão educacional**: uma nova visão. Porto alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Vera Lúcia; MAIA, Eny Marisa e MANDEL, Lúcia M. (Orgs.) **Gestão educacional e descentralização**: novos padrões. Cortez Editora, São Paulo, 1997.

COUTINHO, J. M. **Por uma educação multicultural**: uma alternativa de cidadania para o século XXI. Ensaio, v. 4, n. 13, p. 381-92, 1996.

DE ROSSI, Vera Lúcia S. **Gestão do projeto político-pedagógico**: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, 2006.

DOURADO, L. F. . A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C.. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5 ed. SÃO PAULO: CORTEZ, 2006, v. , p. 7-97.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura**: globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel, Sesc, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira., 1999.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: Atuais tendências, Novos desafios. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006. v. 1 119p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão democrática**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. Campinas: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação**: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA; AGUIAR, M. A. (Orgs.) **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992. apud. GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. Universidade Federal Fluminense, 2006.

FREITAS, D. N. T. de. **A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.

GADET, Françoise; HAK, Tony. 1990. Por uma Análise Automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP. apud ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. s/l. 2005.

GENTILINI, J. A. **Comunicação, cultura e gestão educacional**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 54, ago. 2001.

GILROY, P. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GLAZER. N. **We are all multiculturalists now**. London: Havard University Press, 1997.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES. Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, jul./set. 2005.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2006, vol.11, no.33, p.450-460.

GRANT, N. **Multicultural Education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

GRIFFITHS, Daniel E. **Teoria da administração escolar**. São Paulo: Nacional, 1986.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n° 2, jul./dez,1997.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática da escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

IORIS, R. R. **Culturas em choque**: a globalização e os desafios para a convivência multicultural. São Paulo: Annablume, 2007.

JANOARIO, R.S.; OLIVEIRA E SILVA, R.C. A formação do gestor multicultural. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 8, Vitória, **CD Rom...** 2007. s/p.

JORDAN, J. A. **Propuesta de educación intercultural para profesores**. Barcelona: CEAC, 1996.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Changing multiculturalism**. Buckingham: Open University Press, 1997.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 79-96, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 1. 208 p.

\_\_\_\_\_. O projeto de Resolução do CNE sobre o curso de Pedagogia. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte - MG, v. 11, n. 65, p. 82-86, 2005.

LOVELANCE, M. **Educación multicultural**. Lengua y cultura em la escuela plural. Madri: Escuela Española, 1995.

LUCE, M. B.; MEDEIROS. I.L.P. de (Org.). **Gestão escolar democrática**: concepções e vicências. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Série Política e Gestão da Educação, 1)

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional**: uma perspectiva paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_ et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Administração Supervisão Escolar e Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga . O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.(Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. **Questões Contemporâneas de Currículo**, Juiz de Fora: Editora UFJF, 2003/2004.

MACHADO, C. G. **Multiculturalismo**: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAINGUENEAU, D. Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette, 1991. apud. Andrade, Ludmila Thomé de. **A escrita dos professores**: textos em formação, professores em formação, formação em formação. Universidade Federal do rio de Janeiro, 2003.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, out./dez. 2006.

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

\_\_\_\_\_. McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para onovo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. Hucitec, Abrasco, 1994.

MOREIRA, A. F. B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000)**: avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18. set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: Antonio Flavio Moreira; Ana Canen. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2001, v. 1, p. 117-145.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, E. **Cultura de massa no século XX**. O espírito do tempo II – Necrose. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1985.

OLIVEIRA E SILVA, R.C.; JANOARIO, R. S.; CANEN, A. **Formação multicultural de professores de Educação Física**: produções do novo milênio. Arquivos em Movimento, v. 3, p. 84-105, 2007.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PÊCHEUX, Michel. 1969. Analyse automatique du discours. Paris: Dunod. apud Rocha, Décio e Deusdará, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso**: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. s/l. 2005.

PINA, M. B. **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona: Cedecs Edit, 1997.

RAMOS, A. P. B.; OLIVEIRA E SILVA, R. C.; JANOARIO, R. S. Currículo multicultural: possibilidades e diálogos. In: **IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL**: As Redes de Conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura, 2007, Rio de Janeiro. **IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL**: As redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura, 2007.

RUSSO, M. H. **Escola e paradigmas de gestão**. Eccos – Revista Científica, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios Contestados** – O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 82-113.

SANTOS, B. de Sousa. **Dilemas do nosso tempo**: globalização, multiculturalismo conhecimento, Educação e Realidade, 2001. v. 26, n.1, p.13–32.

SANTOS, B. de Sousa e TRINDADE, J. Carlos (org), **Conflito e transformação social**: uma paisagem das justiças em Moçambique, Lisboa, Afrontamento, 2003.

SANTOS, M. P. dos. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva**. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_reassignificando\\_a\\_escola.asp?f\\_id\\_artigo=446](http://www.educacaoonline.pro.br/art_reassignificando_a_escola.asp?f_id_artigo=446)> Acesso em: 27 nov. 2007.

SANTOS, R. dos.; TRINDADE, A. L. da. **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOUZA, D. B. de e CARINO, J. **Pedagogo ou professor?: o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

TRINDADE, Azoilda e SANTOS Rafael (orgs.). **Multiculturalismo: as mil e uma faces da escola**. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2003.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Ministério da Educação e Ciência da Espanha/Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1997.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. et al. **Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A****ENTREVISTA I – PEDAGOGOS/ DIRETORES/PROFESSORES**

1. Você acredita em uma identidade institucional? Qual seria a missão específica dessa instituição?
2. O que acha relevante constar na formação de gestores educacionais?
3. Você já ouviu falar em Multiculturalismo? Se sim, o que entende sobre o assunto?
4. Acha que valeria a pena uma preocupação multicultural no processo de formação do gestor? Já existem essas experiências? Que temas seriam importantes nessa formação
5. O que acha da Legislação atual para formação de pedagogos? Acredita que essa nova formação contempla a atividade do gestor? Sim ou não? Por quê?
6. Como a instituição busca trabalhar com essa formação no momento? Que sugestões você apresentaria para melhorar essa formação?
7. Qual a sua expectativa a respeito dos rumos que a Gestão Educacional possa vir a tomar no Brasil?
8. Como última questão: digo o que desejar sobre o assunto.

Obrigado pela contribuição!

**APÊNDICE B****ENTREVISTA II – ALUNOS DO 6º PERÍODO**

1. Por que você optou pelo curso de Pedagogia – Gestão dos Sistemas Educacionais?
2. Para você, qual a importância de um gestor, um diretor educacional?
3. Você considera importante que o gestor tenha um canal direto de diálogo com todos os participantes do sistema educacional? Por quê?
4. Como você avalia, até agora, a sua formação nessa instituição? Quais os desafios que você acha que vai encontrar?
5. Você já ouviu falar em Multiculturalismo? Se sim, o que entende sobre o assunto?
6. Acha que valeria a pena uma preocupação multicultural no processo de formação do gestor? Já existem essas experiências? Que temas seriam importantes nessa formação?
7. O que acha da Legislação atual para formação de pedagogos? Acredita que essa nova formação contempla a atividade do gestor? Sim ou não? Por quê?
8. Que aspecto da Gestão Educacional você acha importante destacar e, que, não foi abordado nessa entrevista?

Obrigado pela contribuição!

## APÊNDICE C

### ENTREVISTA III – EX-ALUNOS

- 1 – Como você avalia seu curso de formação? Em que medida este foi útil? Mudaria algo dessa formação?
- 2 – Você sente que foi bem preparado(a) para lidar com os desafios do cotidiano escolar, durante a sua formação? Comente!
- 3 – O que acha relevante constar na formação de gestores educacionais?
- 4 – Você já ouviu falar em Multiculturalismo? Se sim, o que você entende sobre o assunto?
- 5 – Acha que valeria a pena uma preocupação multicultural no processo formação do gestor? Já ouviu falar sobre essas experiências? Que temas seriam importantes, nessa formação?
- 6 – O que acha da Legislação atual para a formação de gestores? Essa última formação está bem contemplada? Como compara com a que havia antes?
- 7 – Como você agiria, enquanto gestor(a) educacional, diante de situações que envolvessem preconceitos e discriminações dentro do contexto escolar?
- 8 – Como última questão: diga o que desejar, sobre o assunto.

Obrigado pela contribuição!

**ANEXOS**