

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MÁRCIA RODRIGUES FERREIRA ALVES

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das Diretrizes
Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

RIO DE JANEIRO
2010

Márcia Rodrigues Ferreira Alves

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das Diretrizes
Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Canen

Rio de Janeiro
2010

A474

Alves, Márcia Rodrigues Ferreira
Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das
Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia / Márcia
Rodrigues Ferreira Alves. – 2010.
213 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, 2010.
Bibliografia: f. 155-160.

1. Formação de professores. 2. Multiculturalismo
3. Diretrizes Curriculares Nacionais. I. Título.

CDD 370.71

Márcia Rodrigues Ferreira Alves

MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 30/09/2010.

Prof^a. Dr^a. Ana Canen – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Mary Rangel – Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Lia Ciomar Macedo de Faria – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Maria Celi Chaves Vasconcelos – Universidade Católica de Petrópolis

À Sophia, minha princesinha.

AGRADECIMENTOS

Pela realização deste trabalho, gostaria de fazer os seguintes agradecimentos:

- em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida e por todas as graças alcançadas;
- aos meus pais, Jeronymo e Helena, maravilhosos educadores, pelo apoio moral traduzido em lições de ética, humildade e respeito ao próximo;
- à professora Ana Canen, minha orientadora, não só pelo apoio intelectual e amigo prestado durante esses anos de estudo mas, especialmente, pelo exemplo de uma das raras pessoas que realmente vive e faz aquilo em que acredita;
- à minha filhinha, Sophia, a maior de minhas vitórias, cujo nascimento reforçou a minha crença na vida, no amor e na educação;
- ao meu amor, Dante, meu companheiro nos momentos de tristeza e de alegria, pelo carinho, pelo apoio e pela compreensão demonstrados durante esse tempo de dedicação a esta pesquisa;
- às professoras Maria Celi, Maria Adélia, Cristiane, Silvia e Janine e à Lili, pelos maravilhosos momentos divididos na convivência diária da Faculdade de Educação da UCP;
- a todos os amigos, professores e funcionários da UCP;
- ao Professor Paulo Cesar Bittencourt e aos colegas e amigos do CEFET/RJ, pela compreensão e apoio no momento da redação final deste estudo;
- aos amigos da Secretaria de Educação da Prefeitura de Petrópolis, pela luta conjunta em defesa das práticas pedagógicas inclusivas e da qualidade da educação;
- às amigas Jane, Francinete e Geise, pelos momentos de estudo e alegria compartilhados e,
- aos meus alunos, que, ao longo desse caminho, serviram de inspiração e estímulo.

“As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”.

Boaventura de Souza Santos, 1997.

RESUMO

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

Esta pesquisa analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia à luz do multiculturalismo e constitui um estudo de caso, desenvolvido de acordo com o paradigma da pesquisa qualitativa. Mobilizada pela observação de dificuldades por parte dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental em conferirem uma orientação multicultural às suas práticas, apesar da existência de larga produção científica nesta área, identifica que os intensos e controversos debates travados sobre o curso de Pedagogia desde a homologação das referidas diretrizes, devido à ênfase dada à discussão de sua identidade, têm obscurecido aspectos relevantes acerca da formação de professores, principalmente aqueles relacionados ao currículo. Argumenta ser possível avançar nessa discussão ao analisar essas diretrizes em termos de seu potencial para a formação de professores multiculturalmente orientados, capazes de valorizar a pluralidade cultural de seus alunos e colaborar para questionar e desafiar as relações de poder que produzem desigualdades, estereótipos e preconceitos. Procura, portanto, analisar os limites e potenciais multiculturais de formação dessas diretrizes, identificar as principais tensões relacionadas ao debate sobre a sua concepção e implementação e investigar o processo de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia em uma instituição universitária privada do interior do Estado do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso, buscando visualizar o impacto das diretrizes curriculares do referido curso em termos de possibilidades de formação de professores na perspectiva do multiculturalismo. Define três categorias centrais que mobilizam o olhar teórico sobre o problema: *multiculturalismo*, *identidade* e *currículo*, as

quais são abordadas mediante a aproximação entre o multiculturalismo crítico e a teoria curricular crítica, admitindo-se o diálogo com elementos das teorias pós-estruturalista/pós-modernistas. Com base nesse referencial, argumenta ser possível desafiar as condições hegemônicas que produzem as diferenças e as desigualdades a partir de estratégias educacionais que estimulem, na formação de professores, o enfoque explícito no conflito, com vistas a desenvolver nos alunos uma perspectiva política e intelectual que lhes permita não apenas perceber os aspectos ideológicos presentes em suas relações na vida coletiva e profissional, mas, transformá-los.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Diretrizes Curriculares Nacionais. Multiculturalismo. Formação de Professores.

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. **Multiculturalism and teachers education**: a study of the Brazilian National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course. Rio de Janeiro, 2010. Thesis (Doctorate in Education) – College Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2010.

ABSTRACT

This research analyses the Brazilian National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course in the light of multiculturalism and it is also a case study research, developed according to the qualitative research paradigm. Although there is extensive scientific literature in that area, and observing the difficulties presented by teachers of pre-elementary school and the first grades of elementary school in following a multicultural approach in their practices, this research has identified the acute and controversial debates carried on about the Pedagogy course since its guidelines were homologated, mainly because of the argument about its identity. This has darkened the outstanding points concerning teachers training, chiefly the points related to the curriculum. It argues that it is possible to improve the discussion when analyzing those guidelines in terms of their potential toward teachers education on a multicultural approach, helping them to be able to value the cultural plurality of the students, and to argue and challenge the relations of power which produce disparities, stereotypes, and prejudices. Educational multicultural limits and potentials of those guidelines are analyzed to identify the main tensions related to the debate of their conception and implementation, and also to investigate the curricular restructure of a Pedagogy course in a private institution in the interior of the State of Rio de Janeiro. Taken as the case study of this research, it focuses on the impact of the curricular guidelines of that course in terms of the possibilities of teachers education on a multicultural approach. The theoretical framework about the problem is presented through three main categories: *multiculturalism, identity, and curriculum*, which are

addressed from the approach between critical multiculturalism and critical curricular theory, which admit the dialogue with the elements of post-structuralist / post-modernist theories. Based on that theoretical framework, it argues that it is possible to face the hegemonical conditions which produce differences and disparities having as its starting point educational strategies that stimulate, in teachers education, explicit emphasis in the conflict towards developing students' political and intellectual approach, which will allow them not only to notice the ideological points in their collective and professional lives' relations, but also to change them.

Key words: Pedagogy course. Brazilian National Curricular Guidelines. Multiculturalism. Teachers Education.

RESUMÉ

ALVES, Márcia Rodrigues Ferreira. **Multiculturalisme et formation de professeurs: une étude de Directrices Curriculaires Nationales pour le cours de Pédagogie.** Rio de Janeiro, 2010. Thèse (Doctorat en Education) – Faculté d'Education (Université Fédérale du Rio de Janeiro, 2010).

Cette recherche analyse les Directrices Curriculaires Nationales pour le cours de Pédagogie à la lumière du multiculturalisme et constitue une étude de cas, développé d'après le paradigme de la recherche qualitative. Mobilisée par l'observation de difficultés de la part des professeurs de l'éducation infantine et des années premières de l'enseignement fondamental à conférer une orientation multiculturelle à leurs pratiques, malgré l'existence d'une large production scientifique dans cette surface on identifie que les intenses et controvertis débats pris au cours de Pédagogie, depuis l'homologation des directrices déjà citées, ce qui est dû à l'emphase donnée à la discussion de son identité, cela a obscurci des aspects importants de la formation de professeurs, surtout de ceux qui se rapportent au curriculum. On remarque être possible avancer dans cette discussion, lorsqu'on analyse ces directrices en termes de leur potentiel pour la formation des professeurs multiculturellement orientés et capables de mettre en valeur la pluralité culturelle de leurs étudiants et de collaborer pour demander et laisser les relations du pouvoir qui produisent des inégalités, des stéréotypes et des préjugés. On cherche, cependant, dans les analyses des limites et des potentialités multiculturelles de la formation de ces directrices, à identifier les tensions principales rapportées au débat sur leur conception et implémentation et aussi de fouiller le procès de réstructuration curriculaire d'un cours de Pédagogie dans une Institution universitaire privée de l'intérieur de l'Etat du Rio, prise comme étude de cas, en cherchant à

observer l'impact des directrices curriculaires du cours en question en termes de possibilités de formation des professeurs dans la perspective du multiculturalisme. On définit trois catégories centrales qui sont capables de mobiliser le regard théorique sur le problème: *multiculturalisme, identité et curriculum*, qui sont abordés à travers le rapprochement entre le multiculturalisme critique et la théorie curriculaire critique en admettant le dialogue avec des éléments des théories post-structuralistes, post-modernistes. Appuyé dans ce rapport on argumente être possible défier les conditions hégémoniques qui produisent les différences et les inégalités depuis des stratégies de l'éducation, qui, stimulant dans la formation des professeurs la vision très claire dans le conflit, pour développer dans les étudiants une perspective politique et intellectuelle qui leur permet non seulement voir les aspects idéologiques présents dans, leurs rapports avec la vie collective et professionnelle, mais aussi de les transformer.

Mots-clé: Cours de Pédagogie. Directrices Curriculaires Nationales. Multiculturalisme. Formation de Professeur.

SUMÁRIO

1	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA	14
1.1	Apresentação do problema e dos objetivos do estudo	14
1.2	Justificativa e relevância do estudo	18
1.3	Referencial teórico	26
1.4	Metodologia	30
1.5	Estrutura do trabalho	33
2	O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	35
2.1	Pedagogia: bacharelado ou licenciatura?	40
3	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: uma solução negociada	61
3.1	A Trajetória de Elaboração	61
3.2	O debate em torno das Diretrizes homologadas	72
4	CURRÍCULO MULTICULTURAL: potenciais e limites das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia	82
4.1	Conceituando Currículo Multicultural	82
4.2	A nova organização curricular para o Curso de Pedagogia	101
4.3	Potenciais multiculturais para a formação de professores	109
5	A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS: o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores na perspectiva multicultural	125

5.1 O contexto da pesquisa: a Universidade Católica de Petrópolis e sua identidade	126
5.2 O processo de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UCP	132
5.3 Potenciais multiculturais de formação de professores do Curso de Pedagogia da UCP	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	155
ANEXO 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UCP	162
ANEXO 2: Ementário de disciplinas do Curso de Pedagogia da UCP	165
ANEXO 3: Programa da Disciplina Educação e Multiculturalismo	171
ANEXO 4: Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 05/2005; Parecer CNE/CP 03/2006 e Resolução CNE/CP 01/2006)	173

1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

1.1 Apresentação do problema e dos objetivos do estudo

Pesquisas recentes apontam para a dificuldade observada entre professores em conferir uma orientação multicultural às suas práticas (MOREIRA; CANDAU, 2003). Percebe-se que, apesar dos estudos multiculturais estarem bastante difundidos no Brasil, especialmente nos meios acadêmicos, o mesmo não se manifesta em igual intensidade no âmbito das práticas pedagógicas concretas, o que denota que o caráter monocultural e homogeneizador ainda está muito arraigado à educação escolar.

Essa percepção indica a necessidade de se repensar os cursos de formação de professores e analisar em que medida os mesmos têm contribuído para a formação de docentes multiculturalmente comprometidos, ou seja, preparados para atuar em sociedades multiculturais, caracterizadas pela pluralidade e constituídas na multiplicidade e nas diferenças (CANEN; XAVIER, 2005).

Parte-se do princípio que a construção de uma sociedade e de uma educação mais justa e humana passa, necessariamente, pelo compromisso em articular igualdades e diferenças na perspectiva de um multiculturalismo emancipatório, aquele que reconhece e aproxima as diferentes culturas ao invés de colocá-las em oposição (SANTOS, 2001). Essa posição identifica-se com a vertente crítica do multiculturalismo que, adotada como horizonte norteador da formação de professores, pressupõe incorporar, tanto nos currículos como nas práticas pedagógicas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades e à negação das diferenças (SILVA, 2000; MCLAREN, 2000; CANEN; MOREIRA, 2001; CANEN, 2001, 2002).

Pensada dessa forma, a formação docente, em contraposição a modelos apoiados em uma pretensa homogeneidade social, deve reconhecer a necessidade de que os professores possam atuar 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; XAVIER, 2005).

Assim, entende-se que a complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso em um sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Contudo, estudos feitos em cursos de formação de professores identificam aspectos que justificam a pouca importância dada a essas questões, destacando que seus currículos constituem, em grande parte, um somatório desarticulado de disciplinas sem a clareza de que se está formando um professor para uma dada realidade escolar (PIMENTA, 2001).

Por outro lado, a discussão se torna particularmente interessante devido à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Fruto de intensos e controversos debates¹, tais diretrizes apontam para a formação de professores não mais em uma perspectiva especializada, caracterizada pelas antigas habilitações, mas em uma abordagem integrada, que toma a docência como o foco da formação profissional. Assim, incorporam a ideia de que o curso de Pedagogia constitui o *locus* privilegiado da formação docente dos educadores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além de orientarem-se pela busca da superação de dicotomias presentes na organização dos cursos de Pedagogia (teoria/prática; ensino/pesquisa; conteúdo específico/pedagógico), as diretrizes trazem ainda o argumento de que os estudantes de

¹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram uma das últimas a serem homologadas, em comparação com os demais cursos de graduação. Seu processo de elaboração, iniciado logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com a designação, pela SESu (Secretaria de Ensino Superior), por meio do Edital nº 4, de 3 de dezembro de 1997, de comissões de especialistas para esse fim, foi somente encerrado em 2006, o que será objeto de análise posterior.

Pedagogia devam ser formados para garantir uma educação com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos (PARECER CNE/CP, Nº 5, 2005, p. 5). Ao traçarem o perfil do egresso deste curso, destacam, por exemplo, a necessidade de que os alunos, ao concluí-lo, estejam aptos a:

Art. 5º

X- 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;

XI- 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;
(RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p. 2)

Nesse sentido, quando destacam a relevância desses dois aspectos na formação inicial de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, as diretrizes apontam para a necessidade de que os currículos dos cursos de Pedagogia incluam conteúdos, experiências ou disciplinas capazes de desenvolver nos alunos as competências pretendidas. Contudo, observa-se que os estudos e debates travados, a partir da publicação dos documentos que dão origem a essas diretrizes, trazem à tona a discussão sobre a formação de professores no Brasil sob a ótica de suas políticas e das tensões relativas ao sentido que deve ter o curso de Pedagogia, deixando aberta uma lacuna quanto aos avanços e recuos observados em termos dos potenciais multiculturais para a formação de professores.

Assim sendo, percebe-se a necessidade de se investigar em que medida essas diretrizes apresentam potenciais para a formação de professores multiculturalmente comprometidos, capazes de reconhecer a pluralidade e enredar esforços, no campo educativo, para superar visões homogeneizadas e excludentes presentes em contextos escolares e não escolares, cuja base encontra-se nas relações assimétricas de poder e no entendimento essencializado das identidades.

Neste estudo, defende-se o argumento de que é possível avançar na compreensão sobre os processos de formação de professores, na medida em que a formação inicial for analisada sob a ótica do multiculturalismo, em sua vertente crítica (MCLAREN, 1997, 2000; CANEN, 2005; MOREIRA, 1990, 2001; CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA; MACEDO, 2002; CANEN; OLIVEIRA, 2002; CANEN; XAVIER, 2005; GOLÇALVES; SILVA, 2006). Logo, identifica-se o curso de Pedagogia como potencialmente capaz de criar condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional da realidade educativa com vistas a estabelecer um diálogo e uma intervenção nessa realidade. Nessa perspectiva, entendendo que toda prática social tem uma dimensão cultural (HALL, 1997), o trabalho pedagógico deve ser entendido em sua complexidade e historicidade. Nele se manifestam cruzamentos, conflitos e diálogos entre diferentes culturas, suscitando, por parte dos educadores em formação uma abordagem orientada segundo o multiculturalismo.

Da mesma forma, qualquer análise que se pretenda fazer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não pode escapar a um exame do contexto político, cultural e ideológico que deu origem às novas orientações, sob pena de resultar em um estudo vazio ou superficial. Do mesmo modo como se defende o multiculturalismo como fundamento para orientar a formação dos professores, também se ressalta sua importância como lente para avaliar as ênfases e as omissões presentes nas orientações curriculares do referido curso. Isso supõe uma postura crítica e requer um olhar atento para as relações de poder implicadas no processo de elaboração dessa política de formação de professores, cujo potencial multicultural se quer avaliar. Desse modo, entende-se que a teorização curricular crítica, cuja afinidade com os estudos multiculturais é notável, pode colaborar de forma significativa nesse processo de investigação, elucidando o conteúdo ideológico do currículo do referido curso, bem como os elementos em jogo na formação das identidades dos futuros pedagogos.

Essas considerações conduzem ao problema desta pesquisa, apresentado a partir das seguintes questões: *Quais as principais tensões políticas e ideológicas presentes no debate sobre a concepção e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia? Quais os limites e os potenciais multiculturais dessas diretrizes para a formação de professores? Como essa política de formação foi traduzida na prática de reorganização curricular de um curso de Pedagogia em uma universidade privada do interior do Estado do Rio de Janeiro?*

A partir do exposto, constituem objetivos deste trabalho:

- identificar as principais tensões políticas e ideológicas expressas no debate sobre a concepção e a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- analisar os limites e as possibilidades multiculturais dessas diretrizes curriculares para a formação de professores;
- investigar o processo de reestruturação curricular de um curso de Pedagogia em uma instituição universitária privada do interior do Estado do Rio de Janeiro, tomada como estudo de caso, e o impacto das diretrizes curriculares do referido curso em termos da formação de professores na perspectiva multicultural;

1.2 Justificativa e relevância do estudo

A motivação para a realização deste estudo surge na medida em que a autora, atuando como supervisora de ensino na rede municipal de Petrópolis, evidencia dificuldades por parte dos professores da educação básica em conferirem às suas práticas uma orientação multicultural. Tais dificuldades resultam na produção de preconceitos e estereótipos que colaboram para a exclusão de uma parte significativa de alunos do processo educativo,

principalmente no contexto escolar. A autora reconhece o quanto a formação inicial dos professores é relevante para reverter esse processo, no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática, o que justifica a investigação no curso de Pedagogia. Por outro lado, seu interesse é mobilizado, ainda, pela homologação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as quais foram fruto de intensos debates nacionais, pretendendo constituir-se em orientação para as instituições de ensino superior na organização da estrutura curricular do referido curso, cujo prazo de implementação esgotou-se em maio de 2009.

Assim, a importância deste estudo ancora-se na necessidade de se preparar os professores para conferirem uma orientação multicultural às suas práticas. Ao mesmo tempo, percebe-se, também, um momento propício à reflexão sobre o tema, visto que, terminado o prazo estabelecido para a reestruturação dos cursos de Pedagogia com base nas diretrizes homologadas em 2006, pode-se analisar como as mesmas foram entendidas e implementadas pelas instituições de ensino superior e de que forma suas orientações se traduziram nos currículos em termos de possibilidades para formação multicultural de professores.

Dessa forma, considerando a data de sua publicação, verifica-se que ainda não foram desenvolvidos estudos suficientes, capazes de articular a formação de professores no curso de Pedagogia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o enfoque teórico do multiculturalismo. Levantamento realizado no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 2006 a 2009, em que foram associados os assuntos Multiculturalismo e Formação de Professores, revelou os resultados abaixo sistematizados:

Níveis Pesquisados	Incidência de trabalhos de pesquisa por ano			
	2006	2007	2008	2009
Mestrado	6	8	7	7
Doutorado	2	4	3	4

Diante desses resultados, procedeu-se à leitura dos resumos dos referidos trabalhos, procurando-se identificar quais deles tratavam, especificamente, da formação inicial de professores para a educação infantil e/ou para os anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia e quais faziam menção às Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso. Dos quarenta e um trabalhos identificados, apenas dois encontravam relação direta com a questão da formação de professores no curso de Pedagogia, sendo que somente um deles fazia referência às Diretrizes Curriculares Nacionais desse curso. De modo geral, a articulação entre os assuntos Multiculturalismo e Formação de Professores, nos demais estudos, enfatizava aspectos cuja atenção não recaía, diretamente, sobre o curso de Pedagogia ou suas diretrizes, mas sobre problemas diversos, tais como: ensino religioso, educação indígena, políticas de formação de professores (abordadas de forma geral, fazendo referência aos cursos de licenciatura em geral), identidade do professor (também abordada sem relação específica com o curso de Pedagogia), formação continuada, educação a distância, ensino de História e Cultura afro-brasileira, ensino de Ciências, Artes e Educação Física, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, entre outros.

Os dois estudos mencionados foram desenvolvidos no âmbito de programas de mestrado. No primeiro, Pansini (2008) realiza um estudo de caso semelhante ao que se está realizando nesta pesquisa e investiga se a problemática multicultural constitui uma preocupação expressa no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. Percebe que a preocupação com a formação de professores multiculturalmente

orientada encontra-se presente no currículo do referido curso. No entanto, identifica que tal preocupação ocorre de forma isolada, em algumas disciplinas, e apenas por iniciativa de poucos profissionais. Identifica, ainda, discrepâncias entre o discurso oficial presente nos documentos que norteiam o funcionamento do curso de Pedagogia, de acordo com o qual, segundo a autora, se reconhece a importância de desenvolver a formação de professores a partir de uma perspectiva multicultural de educação, e o currículo em ação, através do qual isso não se efetiva. Entretanto, apesar de investigar a questão do multiculturalismo no currículo do curso de Pedagogia, não são feitas referências à questão das Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso.

De modo diferente, Janoário (2008) discute 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. Sua pesquisa também constitui um estudo de caso e foi realizada em uma faculdade de educação de uma universidade pública que oferecia o curso de Pedagogia com habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional. O autor buscou 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. Pautado no conceito de organizações multiculturais, organizações que lidam com os diferenciados níveis de diversidade cultural, nas quais se encontra implícito o reconhecimento das diferenças nas questões de etnia, gênero, classe social, defende ampliar o significado da gestão educacional para gestão multicultural, recontextualizando-a a partir de uma perspectiva plural e democrática, com vistas ao reconhecimento de identidades individuais, coletivas e institucionais. Apesar de tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, do currículo

do referido curso à luz do multiculturalismo, seu foco vincula-se, fundamentalmente, à gestão educacional e, secundariamente, à formação de professores multiculturalmente orientados, colocando em questão a identidade dada ao curso a partir da homologação dessas diretrizes.

Assim, apesar de tratarem do curso de Pedagogia e revelarem preocupações multiculturais, os estudos mencionados deixam abertas lacunas que ainda precisam ser submetidas a análises mais profundas em termos da formação de professores no curso de Pedagogia e os potenciais multiculturais dessa formação, considerando a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso.

Partindo-se para a pesquisa em periódicos da área de educação em circulação no país, verifica-se um resultado um pouco diferente, em que a questão da formação dos professores no curso de Pedagogia é fortemente debatida a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. Contudo, neste caso, esses debates não focalizam a questão do multiculturalismo. Foram consultadas as publicações de quatro periódicos no período de 2006 a 2009, escolhidos devido à sua relevância nesse campo de estudo e por constituírem instrumentos de grande circulação no país, a saber: Revista Brasileira de Educação, Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa e Revista Educação & Sociedade. No que se refere à Revista Brasileira de Educação, no período em questão, não há publicações relativas à formação de professores que tratem das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. O mesmo ocorre com os Cadernos Cedes: os doze números da revista publicados de 2006 a 2009 não abordam a questão da formação de professores no curso de Pedagogia.

Por outro lado, resultados positivos são encontrados nos periódicos Cadernos de Pesquisa e Educação & Sociedade. O primeiro dedica, em 2007, o número 130 da revista à discussão da formação de professores nos cursos de Pedagogia, considerando a homologação Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso. Essa discussão é feita em função de três artigos. Scheibe (2007) analisa a longa trajetória histórica e política que deu origem às

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, focalizando as mobilizações e resistências das diferentes entidades do campo educacional, no sentido de assegurar a docência como a base da formação para esse curso. Franco, Libâneo e Pimenta (2007) abordam os diferentes sentidos do curso de Pedagogia e suas abordagens, tecendo críticas em relação às diretrizes curriculares por não considerarem os aspectos epistemológico, prático e disciplinar da Pedagogia e, principalmente, por indicarem a docência como a base de formação dos pedagogos, eliminando as antigas habilitações. Por fim, Saviani (2007) destaca a importância da Pedagogia como espaço específico da universidade para o desenvolvimento de estudos educacionais e de formação profissional de educadores.

No segundo periódico, Revista Educação & Sociedade, também são encontradas publicações sobre o tema no ano de 2006 (números 96 e 97). Nos três artigos encontrados (AGUIAR et al, 2006; LIBÂNEO, 2006 e FERREIRA, 2006) e no Pronunciamento Conjunto das Entidades da Área da Educação em Relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) novamente são colocados em foco, no âmbito das políticas educacionais, os movimentos dos educadores pela definição das diretrizes curriculares para a formação de professores. As discussões situam-se em duas posições diferentes: há quem concorde com a perspectiva de formação indicada pelas diretrizes (AGUIAR et al, 2006; FERREIRA, 2006) e quem discorde (LIBÂNEO, 2006), afirmando a existência de imprecisões conceituais e teóricas no documento.

Aguiar et al (2006) analisam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia a partir do debate feito à luz do acervo de conhecimentos teórico-práticos sistematizados pelas principais entidades do campo educacional (ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, ANPAE). Evidenciam, criticamente, alguns dos problemas e das tensões que marcam a trajetória desse curso ao longo da história da educação brasileira, focalizando, no âmbito das políticas educacionais, em especial, o movimento dos educadores pela definição

das diretrizes curriculares para a formação dos profissionais da educação básica, que, segundo os autores, reflete posições de ordem epistemológica, pedagógica e política conflitantes, relativas às visões e aos projetos educacionais em disputa no Brasil nas últimas décadas, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular do curso de Pedagogia.

Os autores também afirmam que as perspectivas que se descortinam para a efetivação de uma política global de formação dos educadores no país são promissoras e que a problematização das diretrizes curriculares concorre para ampliar a compreensão da complexidade do campo da Pedagogia e dos desafios teórico-práticos com que as instituições de ensino superior, em particular as universidades, deparam-se para materializar a reforma desse curso, na esteira das novas regulamentações legais e na perspectiva de uma formação cidadã.

Libâneo (2006) faz uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, afirmando que as mesmas mantêm antigas imprecisões conceituais em relação ao campo pedagógico e pouco avançam na promoção da melhoria qualitativa das escolas de educação básica do país. Para o autor, o conteúdo da Resolução do Conselho Nacional de Educação expressa uma visão estreita da ciência pedagógica, resultado de um “equivoco teórico sem precedentes na tradição da investigação teórica da área” (p. 849), pautado na redução da essencialidade dos processos formativos a uma das dimensões do trabalho pedagógico, a docência. Argumenta que a Pedagogia compreende a docência, mas não se resume a ela, constituindo um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação.

Ferreira (2006) analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia sob a perspectiva da relação entre a formação de profissionais da educação e a gestão democrática. Destaca positivamente o fato de o documento reiterar os princípios da

gestão democrática da educação como elementos fundantes da formação do profissional da educação sem a fragmentação de habilitações que dispersam os conteúdos da formação. A autora toma como referência a tese de que a importância da formação do profissional da educação situa-se na responsabilidade e no compromisso da formação para a cidadania, destacando o papel da gestão democrática para o seu desenvolvimento. Segundo ela, a gestão da educação está no cerne da formação dos profissionais da educação e permite a esses profissionais desenvolver a verdadeira cidadania, ressaltando que as referidas diretrizes contemplam essa perspectiva.

O Pronunciamento Conjunto das Entidades da Área da Educação em Relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) destaca que a homologação dessas diretrizes representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, avanço esse que se confirma, entre outros, pela definição da Pedagogia como *locus* privilegiado para a formação dos professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental e, também, pela articulação entre formação de professores, produção de conhecimentos em educação e gestão educacional, rompendo com os modelos fragmentados de formação, fragilizados em torno de habilitações específicas que dicotomizam a formação do bacharel e do licenciado.

As discussões ora apresentadas evidenciam que o tema da formação de professores nos cursos de Pedagogia, embora seja amplamente tratado em termos de suas políticas e se insira em um contexto de tensões, em que conflituam diferentes posicionamentos sobre o sentido de sua própria formação, permanece aberto ao debate, tendo em vista a existência de aspectos que ainda não foram abordados nessas discussões. Assim sendo, este levantamento bibliográfico colabora para ressaltar a importância desta pesquisa, uma vez que a mesma pretende avançar nas discussões a respeito do tema e de seus embates culturais.

1.3 Referencial teórico

Este estudo assume como referencial teórico uma pedagogia crítica que se situa na interseção da linguagem, da cultura e da história, as quais constituem os nexos para a formação das subjetividades. Toma, portanto, o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) enquanto espinha dorsal para compreender e intervir na realidade educacional, defendendo a necessidade de mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a questionarem discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e os estereótipos (CANEN; XAVIER, 2005).

No que diz respeito à formação de professores, esta pesquisa aponta para a necessidade de uma orientação multicultural que permita tencionar, de forma dinâmica e complexa, questões relacionadas à igualdade e à diferença, que revelem preocupações com a pluralidade cultural presente nos espaços escolares concretos.

Entende-se que o curso de Pedagogia deve proporcionar ao docente em formação o contato com perspectivas de atuação profissional assentadas na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Defende-se, assim, que é preciso formar educadores que atuem como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Enfim, neste contexto investigativo, opta-se por concepções educacionais críticas, capazes de potencializar a reconstrução colaborativa das práticas docentes em uma perspectiva crítico-reflexiva, a qual implica, necessariamente, um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar no/sobre o fazer.

Dado o exposto, três categorias centrais mobilizam o olhar teórico neste estudo: *multiculturalismo, identidade e currículo*.

O multiculturalismo é um termo polissêmico que pode revelar sentidos diversos. De forma geral, pode-se defini-lo como “um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber” (CANEN, 2005, p. 175). Neste estudo, o multiculturalismo é considerado como categoria em sua vertente crítica (MACLAREN, 1997), aquela que leva em conta tanto o nível macropolítico da organização estrutural da sociedade, quanto o nível micropolítico. Dessa forma, busca ir além da mera valorização da pluralidade cultural e trabalhar com as diferenças no contexto das contradições sociais, desafiando estereótipos e os processos de construção das diferenças.

Pensada dessa forma, a educação multicultural procura romper com o projeto hegemônico da sociedade moderna, desafiando noções que tendem à essencialização das identidades. É, portanto, um movimento de reforma educacional que incorpora a idéia de que todos os estudantes devem ter igualdade de oportunidades para aprender na escola, devendo os educadores respeitar as diferentes tradições culturais da sociedade (CAMPBELL, 1996).

No que se refere à segunda categoria, defende-se o posicionamento de que a questão da formação das identidades é fundamental nos programas de formação de professores, principalmente quando se trata de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, precisando ser incorporada aos currículos do curso de Pedagogia. Por identidade entende-se uma construção histórica, cultural e discursiva; “uma ‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 13). Nesse sentido, este estudo rejeita qualquer visão essencialista de identidade. Ao contrário, a identidade é vista como uma construção provisória, decorrente da interação entre os indivíduos, e contraditória. Nessa perspectiva, a identidade é considerada como algo híbrido, formado de múltiplas marcas e construída nos choques e entrechoques culturais (HALL, 2005, BHABHA, 1998; SILVA, 2000).

O conceito de identidade, no entanto, não pode ser pensado de forma desarticulada do conceito de diferença. Identidade e diferença são aqui entendidas a partir de uma relação de estreita dependência e vistas como categorias mutuamente determinadas (SILVA, 2000, p. 74). Ambas são percebidas como construções que ocorrem a partir de um processo de diferenciação, não podendo ser compreendidas em uma perspectiva essencializada (HALL, 2005, BHABHA, 1998; SILVA, 2000). Essa relação de dependência justifica-se pelo fato de a identidade ser, ao mesmo tempo, simbólica e social: é simbólica, na medida em que adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais é representada. É por meio da linguagem que acontece a marcação identitária que constitui um processo de classificação/diferenciação: “nós/eles”, “brancos/negros”, “homens/mulheres”. Nesse processo de inclusões e exclusões, não apenas as identidades são construídas, mas as diferenças também são marcadas. Isso fica ainda melhor esclarecido quando se compreende que a identidade é social, pois se constrói e reconstrói na relação que se estabelece com os outros. Assim, também a diferença é uma marcação simbólica em relação aos outros.

No que diz respeito à formação de professores, isso implica dizer que o multiculturalismo deve ser abordado para além da ideia de tolerância e respeito à diversidade cultural, devendo a identidade e a diferença serem tratadas no âmbito dessa formação como questões de ordem política. Assim sendo, tanto nos processos de formação como nas práticas concretas dos professores, deve estar em foco o desvelamento dos processos de construção das identidades e das diferenças. Neste sentido, concorda-se com a posição de Silva (*op. cit.*, p. 101), segundo a qual:

Em certo sentido, pedagogia significa precisamente diferença: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo, o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença.

Por outro lado, considerar o multiculturalismo no campo da formação docente requer que se busque incorporar às políticas e às práticas curriculares formas de valorizar as

identidades plurais e refletir sobre mecanismos discriminatórios que, pautados em uma abordagem monocultural, procuram silenciar as diferenças, bem como as tensões decorrentes da convivência entre culturas. Dessa forma, considerando que o currículo constitui o cerne da relação educativa, refletir sobre a formação docente em uma perspectiva multicultural supõe uma discussão sobre currículo.

Canen e Moreira (2001, p. 30) apontam a existência de dois propósitos básicos para o processo curricular, pensado à luz do multiculturalismo crítico: “promover o respeito pela diversidade e preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social”. Analisados sob essa perspectiva, os currículos dos cursos de formação de professores devem se preocupar não só com o oferecimento de experiências capazes de levar os alunos a perceber a necessidade de reduzir preconceitos e conviver com as diferenças existentes no contexto educacional, mas, acima de tudo, com a necessidade de prepará-los para evidenciar as relações de poder que se encontram presentes na construção das diferenças, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico e de habilidades necessárias ao fortalecimento do poder individual e coletivo.

Ao tomar a categoria currículo como fundamental neste estudo, busca-se articular multiculturalismo e teoria curricular crítica (ALTHUSSER, 1983; APPLE, 1989, 2002, 2006; GIROUX, 1997, 2003; YOUNG, 2000; MOREIRA, 1990; MOREIRA; SILVA, 2002), defendendo-se o posicionamento segundo o qual o currículo não constitui um elemento neutro, mas cultural, político e ideológico, marcado por relações assimétricas de poder. Nesse sentido o currículo é entendido como “peça do sistema cultural mais amplo e, portanto, como campo de conflitos em torno da representação de vozes culturais e da produção de significados” (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 31). Dessa maneira, possui uma natureza contraditória: ao mesmo tempo em que constitui um instrumento poderoso para a “manutenção da hegemonia ideológica” (APPLE, 2006), também funciona como um campo

de conflito e resistência. De acordo com essa perspectiva, defende-se o posicionamento segundo o qual o currículo do curso de Pedagogia deve propiciar a formação de identidades sensíveis à diferença e comprometidas em desafiar as relações de poder e as ideologias presentes nas práticas escolares que colaboram para produzir e reproduzir desigualdades e preconceitos e silenciar identidades.

Dado o exposto, entende-se que as questões multiculturais não podem ser desprezadas no âmbito da formação dos professores. A formação de identidades docentes em sociedades marcadas pelo preconceito e pela exclusão pode ser beneficiada na medida em que os professores em formação forem submetidos a projetos curriculares comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, mais humana e plural. Portanto, a discussão das novas políticas para a formação inicial de professores no curso de Pedagogia pode ser enriquecida se for tomado como referencial não apenas o contexto político e ideológico que deu origem à homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, mas, seus potenciais para a formação de professores na perspectiva do multiculturalismo.

1.4 Metodologia

O paradigma desta pesquisa apóia-se na teoria crítica e, portanto, entende que as regras e padrões da metodologia científica são historicamente construídos e guardam relação com valores sociais e posicionamentos políticos específicos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Dessa forma, a metodologia adotada pretende dar ênfase à análise das condições de regulação social, desigualdade e poder relativas ao tema em questão, contribuindo para a transformação e a melhoria das condições de formação de professores nos cursos de Pedagogia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como principal característica a

obtenção de dados descritivos, mediante o contato direto do pesquisador com a situação estudada, com ênfase no processo e preocupação em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, optou-se pela realização de um estudo de caso, dentre as diferentes modalidades de pesquisa qualitativa existentes. A opção por essa metodologia justifica-se na medida em que o estudo de caso permite a coleta e o registro de dados de uma experiência particular que, nesta pesquisa, diz respeito à reestruturação curricular do curso de Pedagogia em uma universidade privada do interior do Estado do Rio de Janeiro, após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, e seus desdobramentos em termos da formação de professores multiculturalmente comprometidos. A escolha da instituição levou em conta, como critério fundamental, o fato de a mesma já ter efetuado a reformulação do currículo de Pedagogia conforme as orientações contidas no documento do Conselho Nacional de Educação. Considerou ainda a facilidade de acesso por parte da pesquisadora às fontes de dados de pesquisa, uma vez que a mesma participou do processo de reestruturação do referido curso. Tem-se conhecimento de que a participação da pesquisadora apresenta implicações de ordem “estrutural-profissional” (BARBIER, 1996), relacionadas à sua posição no campo, o que requer cuidados metodológicos. Contudo, sua opção deu-se em virtude do fato de a instituição não representar apenas uma instância de ensino, mas, fundamentalmente, de pesquisa, constituindo-se em espaço de produção de conhecimento. Assim, sem desconsiderar a necessidade de rigor científico, a pesquisadora buscou desenvolver um estudo sistematizado a respeito dos potenciais multiculturais de formação de professores, no curso de Pedagogia dessa instituição, reestruturado a partir das diretrizes curriculares homologadas em 2006.

Lüdke e André (1986) relacionam as seguintes características fundamentais do estudo de caso, levadas em consideração na escolha da abordagem metodológica:

- visa à descoberta, devendo o pesquisador manter-se atento a novos elementos que podem emergir durante o estudo;
- enfatiza a “interpretação em contexto”. Nesse sentido, a apreensão do objeto se dá no contexto próprio em que ele se situa;
- busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Assim, o pesquisador procura focalizar o problema como um todo, analisando-o em suas múltiplas dimensões;
- utiliza uma variedade de fontes de informação, devendo o pesquisador recorrer a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos e por meio de situações e informantes diversificados;
- revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, aquelas que ocorrem na medida em que os leitores procuram associar os dados do estudo com suas próprias experiências pessoais;
- procura representar os diferentes e conflitantes pontos de vista presentes na situação social;
- os relatos são apresentados com linguagem e forma acessível, que permitem transmissão direta e clara dos dados ao leitor.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira etapa constituiu a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e suas implicações para a formação de professores multiculturalmente comprometidos, recorrendo-se, para tanto, à técnica de análise de conteúdo. Essa análise procurou evidenciar a frequência com que palavras ou conjunto de palavras relacionadas ao multiculturalismo apareciam nos documentos que deram origem às referidas diretrizes. Posteriormente, privilegiou os aspectos qualitativos dos textos, procurando analisar as palavras, as frases e temas que davam significação ao conjunto para relacioná-los com o contexto sociocultural em que os mesmos

foram produzidos. A análise qualitativa procurou identificar, conforme orienta Chizzotti (2006, p. 116), “as intenções, as pressões, a conjuntura, a ideologia que condicionaram a produção da mensagem, em um esforço para articular o rigor objetivo, quantitativo, com a riqueza compreensiva, qualitativa”. Dessa forma, procedeu-se à análise documental das respectivas diretrizes, considerando-se o processo histórico a partir do qual a identidade do curso de Pedagogia foi sendo construída, bem como os embates culturais, políticos e ideológicos que marcaram sua elaboração.

Na segunda etapa, buscou-se levantar dados que permitissem compreender as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais na organização curricular do curso de Pedagogia, na instituição escolhida, bem como das tensões geradas pela nova identidade do curso proposta por esses documentos. Nesse momento, a pesquisa conjugou a utilização dos seguintes instrumentos: análise de documentos institucionais, a saber Estatuto, Regimento e Projeto de Desenvolvimento Institucional e análise de documentos relacionados ao curso de Pedagogia: Atas de reuniões de colegiado, Projeto pedagógico e Programas de disciplinas.

A terceira e última etapa foi caracterizada pela análise e interpretação dos dados, tendo como base o referencial teórico adotado. A análise foi realizada em dois níveis. O primeiro considerou o conteúdo multicultural para a formação de professores, tanto nas políticas curriculares, como nos documentos que reestruturaram o curso em questão, e o segundo, os potenciais desses dois elementos para a formação de professores multiculturalmente comprometidos.

1.5 Estrutura do trabalho

O estudo encontra-se estruturado da seguinte forma: este capítulo inicial abordou o problema e os objetivos do estudo. Apresentou a justificativa, o referencial teórico e a

metodologia. No capítulo dois, é feita uma retrospectiva da história do curso de Pedagogia no Brasil, colocando-se em questão os conflitos relacionados à definição de sua identidade. Abordam-se as principais discussões travadas em relação ao curso, indicando-se a existência de uma lacuna que diz respeito à análise das implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em termos da formação de professores na perspectiva do multiculturalismo. O terceiro capítulo concentra-se na análise do conteúdo dos documentos que deram origem a essas diretrizes a partir do que são apontados potenciais e limites de formação multicultural de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental no curso de Pedagogia. O quarto capítulo, partindo de estudos desenvolvidos por Vasconcelos, Baffi e Alves (2009), procura situar o contexto institucional e as características do curso de Pedagogia em uma universidade cuja identidade é marcada pelos sentidos relacionados aos adjetivos “privada” e “católica”. Nesse capítulo, apresenta-se o estudo de caso desenvolvido, fazendo-se a descrição da instituição pesquisada, a análise das discussões realizadas que resultaram na elaboração do novo currículo do curso e seus potenciais multiculturais. Considerando o contexto cultural dessa instituição, procura-se compreender os sentidos atribuídos à formação multicultural dos pedagogos a partir da reestruturação do referido curso. Ao final, são apresentadas considerações que, à guisa de conclusão, buscam fazer uma síntese das análises realizadas e dos potenciais multiculturais para a formação de professores no curso de Pedagogia identificados nos dois níveis citados.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Parece existir entre os pesquisadores e os profissionais da educação certo consenso em afirmar que o final do século XX foi marcado por mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, as quais delinearão novas demandas de educação com repercussões significativas para o estabelecimento de políticas educacionais no Brasil. Com a globalização da economia, a ciência e a tecnologia passaram a ser incorporadas aos processos produtivos e sociais, requerendo, por parte dos trabalhadores, novos conhecimentos, o que ampliou de modo significativo as exigências em relação à escolaridade e estimulou o desenvolvimento de processos permanentes de educação.

Naquele final de século, afirmava-se o papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas, como das sociedades e destacava-se o conceito de “educação ao longo de toda a vida” como uma das chaves de acesso ao século XXI (DELORS, 1997). Como consequência, apontava-se a contribuição crucial e indispensável dos professores na formação das pessoas em todos os níveis da educação, especialmente no âmbito da educação básica, e seu papel enquanto agente de mudanças em espaços escolares e não-escolares, destacando-se a necessidade de elevação de sua qualificação, mediante processos formativos que favorecessem o desenvolvimento de uma postura, ao mesmo tempo, científica, ética, política, didática e técnica (BRZEZINSKI, 2008). Nesse sentido, a formação dos professores da educação básica em nível superior passou a ser defendida no Brasil como uma necessidade indispensável à transformação da educação na linha desejada, considerando-se o seu papel fundamental na formação das pessoas, e as universidades, dada à articulação entre ensino, pesquisa e extensão que fundamenta a sua existência, foram reconhecidas como espaço privilegiado para a sua realização.

No entanto, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o conjunto de reformas educacionais implementadas no Brasil constituiu parte de um articulado plano de governo que, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres e, adotando a racionalidade econômica como princípio, submeteu a formação dos professores às demandas do mercado de trabalho (KUENZER, 1999), a exemplo da regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, a qual reflete o posicionamento adotado pelo governo em oferecer formação aligeirada para professores, de baixo custo e em espaço não universitário.

Nesse cenário, passa-se a identificar, conforme afirma Brzezinski (2008, p. 1141), “a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais”. De um lado, um projeto da sociedade política, cujos discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, mas cujas práticas, contraditoriamente, defendem os princípios da qualidade total, aplicando à formação de professores da educação básica o modelo de competências, que tem como objetivo primordial atender às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento. Do outro lado, representado por diferentes entidades educacionais, um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação.

Concebida segundo o primeiro modelo, a formação de professores é oferecida fora da universidade, com base em mecanismos que reduzem a quantidade de horas e a qualidade dos cursos e preparam o professor para o desenvolvimento de competências e para o exercício técnico-profissional. Essa formação consiste, segundo Brzezinski (*op. cit.*, p. 1.153) “em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado ‘imediato’ do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola”. De acordo com o segundo, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo

marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia insere-se nesse complexo contexto de definição de políticas públicas na área da educação e sua homologação constituiu uma solução negociada entre essas duas forças. Mais do que isso, sua longa trajetória revelou-se extremamente controversa, visto que, entre os educadores, pesquisadores e as entidades educacionais, encontravam-se posições divergentes quanto ao sentido do curso de Pedagogia e quanto à sua identidade, posições essas que traduzem as tensões de ordem epistemológica que historicamente foram se constituindo em relação a esse curso, desde a sua regulamentação no Brasil, em 1939.

Ao buscar analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais sob a ótica da formação de professores multiculturalmente orientados, este estudo não poderia desconsiderar sua trajetória de elaboração, o estado atual das discussões em torno do tema e os diferentes posicionamentos teóricos que fundamentam os debates travados a partir de sua homologação, sob pena de constituir-se em um trabalho superficial e descontextualizado. Neste primeiro momento, considera-se necessário situar o contexto histórico, político e ideológico que marcou a elaboração das diretrizes curriculares do curso, que, de acordo com a perspectiva crítica que orienta este trabalho, requer desvelar as relações de poder que caracterizaram o seu processo de elaboração.

Chama-se a atenção para o fato de que um olhar atento para história do curso de Pedagogia no Brasil revela que ela corresponde, essencialmente, conforme Bissoli da Silva (1999, p. 26), à “história da questão de sua identidade” e, acrescenta-se, também da identidade do pedagogo, tendo esses dois aspectos constituído o principal núcleo de conflitos em relação

à organização de suas diretrizes curriculares, justificando o que Scheibe (2007) denominou de “longa e inconclusa trajetória”.

Ao tratar da identidade do curso de Pedagogia, este estudo toma a categoria identidade em sentido ampliado, assim como propõem Canen e Canen (2005), na medida em que, ao discuti-la, busca compreender os aspectos multiculturais envolvidos em sua construção, que se dá a partir das tensões entre a pluralidade das identidades dos atores historicamente envolvidos nesse processo e suas propostas para a organização do referido curso. Considera, ainda, que, analogamente ao que acontece com as identidades pessoais, a identidade do curso de Pedagogia é histórica e socialmente determinada (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000; HALL, 2000 2005), adquirindo sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais é representada e a partir dos quais os conflitos entre as diferentes posições aqui apresentadas podem ser compreendidos. Logo, a emergência de diferentes identidades em relação ao curso de Pedagogia, embora remonte ao conflito identitário que se estabeleceu desde a sua criação, acontece em um momento específico no tempo, marcado pela existência dos diferentes projetos sociais mencionados. Argumenta-se que essa abordagem é essencial, pois tem implicações significativas para a identidade do pedagogo. Assim, na medida em que o curso de Pedagogia tem sua identidade questionada, ou vive o que se tem chamado de “crise de identidade”, também a identidade do pedagogo é colocada em questão. Dessa forma, ao procurar compreender como a identidade do curso foi sendo construída reconstruída ao longo de sua história, pelos processos conflitantes que serão abordados, é fundamental para se compreender a identidade que se projeta para o pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Portanto, este estudo, ao trabalhar com a categoria identidade, o faz em uma perspectiva não essencialista (HALL, 2005), entendendo que a mesma é formada e transformada continuamente, envolvendo, em certa medida, elementos contraditórios.

Considera, portanto, o conceito de hibridização identitária (MCLAREN, 2000; CANEN; MOREIRA, 2001), a partir do qual as identidades, sejam elas individuais, coletivas ou institucionais (Canen; Canen, *op. cit.*) são construídas na pluralidade, constituindo o resultado de diferentes marcadores identitários. Analisada segundo essa perspectiva, as identidades do curso de Pedagogia e do pedagogo são percebidas como múltiplas e provisórias, construídas e reconstruídas continuamente, desafiando visões estáticas, dicotômicas e homogêneas.

Argumenta-se que a “crise de identidade” do curso de Pedagogia, inaugurada com a sua própria criação, está relacionada à permanente dicotomia existente nesse curso entre bacharelado e licenciatura, bem como ao grau de dúvida e incerteza em relação aos seus destinos, provocado pelos instrumentos legais que, ao longo do tempo, definiram suas funções, provocando permanentes questionamentos quanto à sua pertinência. Essa crise é vivida intensamente nas últimas décadas que, marcadas por significativas transformações políticas, econômicas e sociais, deram origem, no Brasil, aos projetos sociais diferenciados ora apontados, que disputam a prevalência nas políticas educacionais do país, tendo consequências significativas para a definição das Diretrizes Curriculares do curso e para a formação da identidade do pedagogo.

Dado o exposto, esta seção se dedica à análise do processo histórico que culminou na elaboração dos documentos que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, bem como da literatura publicada após a sua homologação, procurando visualizar o cenário sobre o qual a questão da formação de professores nesse curso se coloca e as tensões multiculturais presentes nos debates sobre a definição de sua organização na atualidade. A intenção deste texto é demonstrar, a partir das reflexões apresentadas, que o debate em torno dessa questão revela, ele próprio, tensões multiculturais, cujas origens estão na existência de posições ideológicas diferenciadas quanto à identidade do curso e sua finalidade, bem como sobre a identidade do pedagogo

A análise da literatura sobre o tema permite perceber que a questão da formação de professores no curso de Pedagogia, longe de constituir um tema esgotado, revela-se, ainda, altamente conflituosa. Ao mesmo tempo, as diretrizes curriculares desse curso representam uma tentativa de consenso, que não satisfaz plenamente a uma boa parte daqueles que se dedicam aos estudos da educação, justamente pela opção de tornar o curso de Pedagogia uma licenciatura, voltada para a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, opção essa que se encontra fundamentada na idéia de que a docência deve constituir a base da formação e, portanto, da identidade, de todos os educadores.

2.1 Pedagogia: bacharelado ou licenciatura?

Como apontado anteriormente, a questão da identidade do curso de Pedagogia encontra-se perpassada pela dificuldade de caracterizar esse curso bacharelado ou licenciatura, bem como em se estabelecer a relação entre essas duas categorias de formação. Essa dificuldade relaciona-se à própria especificidade da Pedagogia, entendida enquanto ciência da prática educativa, teoria e prática da educação (LIBÂNEO, 2002) e esteve presente desde a primeira regulamentação do curso no Brasil, em 1939.

Com a padronização dada a este curso por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, o mesmo constituía-se na forma de bacharelado, organizado em três anos, e se destinava à formação de “técnicos em educação”. No entanto, ao bacharel diplomado no curso de Pedagogia que concluísse, posteriormente, o Curso de Didática, com duração de um ano, era conferido o diploma de licenciado, que o habilitava a lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal. Dessa forma, tanto o curso de Pedagogia, como os demais cursos relacionados às áreas de filosofia, ciências e letras, ganhavam o formato que ficou conhecido como

“esquema 3 + 1”: formavam-se bacharéis nas respectivas áreas, com currículos organizados de forma seriada, em três anos, os quais, ao cursarem mais um ano de estudos de Didática, tornavam-se licenciados no grupo das disciplinas que formavam seu curso de bacharelado.

Esse sistema de formação de professores para o nível secundário manteve-se até 1962, tendo o “esquema 3 + 1” estado presente entre as questões mais emblemáticas relacionadas à formação de professores no país, sobre as quais muito se discutiu no âmbito da história da educação. A principal crítica feita a esse modelo apontava a pouca valorização dada aos estudos pedagógicos, que acabavam se constituindo em um apêndice do bacharelado, colaborando para que os cursos de licenciatura tivessem reduzido o seu prestígio acadêmico.

No que se refere ao curso de Pedagogia, sua organização dissociava o campo da Pedagogia do conteúdo da Didática, abordando-os de forma separada, de modo a estabelecer uma verdadeira ruptura entre teoria e prática, entre conteúdo e método. Diferentemente dos demais cursos de licenciatura, nos quais ao conteúdo específico da área somavam-se os conteúdos pedagógicos, o curso de Pedagogia via-se diante de uma ambiguidade, na medida em que os conteúdos do curso de Didática faziam parte de sua especificidade. Instituiu-se, conforme Brzezinski (1996), uma “didática da pedagogia”, altamente redundante.

A autora argumenta que a utilização da “simetria artificial” adotada para os cursos de bacharelado na configuração curricular do curso de Pedagogia conduziu a distorções que interferem negativamente em sua organização até os dias atuais. Para ela, a “pseudo-identidade” dada ao curso, em sua regulamentação inicial, assentava-se em um pragmatismo funcional, o qual determinava seu caráter profissionalizante e eliminava a possibilidade do desenvolvimento da investigação científica, contribuindo para que o curso de Pedagogia fosse ainda mais marginalizado e desprestigiado no ambiente acadêmico das universidades.

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 1996, p. 46).

Além disso, a organização curricular do curso de Pedagogia ficava marcada por um alto grau de centralização, que se manteve com a posterior definição do currículo mínimo, a partir das normatizações que se seguiram ao Decreto-Lei nº 1.190, justificado pela necessidade de garantir especificidade ao curso, assim como unidade de conteúdo, unidade essa utilizada como critério para a transferência dos alunos. Assim, suas disciplinas foram, literalmente, impostas por decreto, ou seja, previamente estabelecidas, divididas em séries anuais e apresentadas em uma sequência rígida, que não deixava margem para adequações às realidades institucionais e locais.

A ambivalência da formação no curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo. Por um lado, enquanto bacharel, o egresso do curso formava-se técnico em educação para um mercado de trabalho inexistente, uma vez que não havia regulamentação para a profissão de pedagogo; por outro, como licenciado, a ele era concedida a “licença” para lecionar no curso normal, o qual formava professores primários, sem que seu currículo contemplasse o conteúdo desse nível de ensino. Assim, a análise da regulamentação estabelecida pelo Decreto-Lei nº 1.190 permite perceber que uma dicotomia entre bacharelado e licenciatura ficava estabelecida desde o início da organização do curso de Pedagogia no Brasil, ficando sua identidade seriamente comprometida.

Para Bissolli da Silva (1999), o problema da identidade do curso de Pedagogia estava relacionado à questão fundamental da “dificuldade de se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos” (p. 63), a qual era perpassada pelo questionamento a respeito da existência de um conteúdo próprio e exclusivo que pudesse justificar sua criação. Essa dificuldade comprometia, conforme anteriormente argumentado,

não apenas sua relação com o campo de trabalho, considerando que o diploma de bacharel não constituía, naquela época, uma exigência de mercado, mas, fundamentalmente, sua organização curricular.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a formação profissional no Brasil, considerada a partir de uma perspectiva utilitarista, ganha destaque, com grandes implicações para o ensino médio. A Lei estabelecia orientações específicas para o curso Normal (que havia sido regulado, anteriormente, pela Lei orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), o qual constituía o *locus* da formação dos professores primários e pré-primários. No que se refere à formação dos professores para o ensino médio, a LDBEN de 1961 regulamentava que a mesma deveria ser feita em nível superior, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, podendo, no caso dos professores para o curso Normal, ser realizada nos Institutos de Educação, desde que respeitadas as normas das referidas faculdades. Contraditoriamente, a Lei, em suas disposições transitórias, permitia que professores não habilitados em nível superior exercessem o magistério, mediante exame de suficiência, quando não houvesse número suficiente de professores licenciados para atender às demandas educativas. A Lei deixava a cargo do Conselho Federal de Educação a responsabilidade pela fixação de currículo mínimo e duração mínima dos cursos superiores que habilitam para o exercício de profissões liberais.

Posteriormente, o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62, que tinha como relator o Conselheiro Valnir Chagas, introduzia alterações curriculares no curso de Pedagogia. O “esquema 3 + 1” foi mantido e foi fixado um currículo mínimo para o curso, cuja duração ficava estabelecida em quatro anos. Esse currículo compunha-se de sete disciplinas, sendo cinco obrigatórias (Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar) e duas

optativas (Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média, e Introdução à Orientação Educacional). Assim, estipulou-se uma base comum de estudos com posterior especialização, destinando-se o curso de Pedagogia tanto à formação do técnico em educação, acentuando-se a dimensão técnica do trabalho do pedagogo, quanto do professor das disciplinas pedagógicas do curso Normal. Preservava-se, portanto, a dualidade bacharelado *versus* licenciatura.

O estabelecimento do currículo mínimo, justificado como forma de manter a unidade básica dos conteúdos e o estabelecimento de critérios para a transferência de alunos no território nacional, a exemplo do que acontecera com a regulamentação de 1939, gerou muitas críticas entre os educadores, devido ao alto grau de centralização e à impossibilidade de atender à diversidade do país que, naquela época, havia vivenciado uma expansão significativa do ensino superior e dos cursos de licenciatura, principalmente nas instituições isoladas de ensino superior. Era visto como um currículo enciclopédico, teórico e generalista, sem condições para instrumentalizar o aluno para o exercício das funções que previa (BISSOLLI DA SILVA, 1990, p. 66).

Nesse momento, a questão da especificidade do curso de Pedagogia voltava a ser discutida. Argumentava-se que a educação não constituía um objeto de estudo exclusivo da Pedagogia, havendo discussões sobre a possibilidade da extinção do curso. Por ocasião da publicação do Parecer 251, sua fragilidade era destacada pelo próprio Conselheiro Valnir Chagas, que anunciava a possibilidade de, no futuro, o curso de Pedagogia ficar encarregado pela formação do professor primário em nível superior. A esse respeito, Bissolli da Silva (1999, p. 36) argumenta:

[...] a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação (...). A

previsão do autor do parecer é que, antes de 1970, nas regiões mais desenvolvidas, esse curso teria que ser redefinido e que, provavelmente, nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

Além da fragilidade acima indicada, mantinha-se a ambiguidade da formação e os problemas relativos ao campo de trabalho dos egressos. Se, por um lado, os licenciados eram facilmente absorvidos pelo mercado de trabalho, dada a expansão do ensino ocorrida naquela época, as funções dos bacharéis em Pedagogia continuavam insuficientemente definidas, o que provocava conflitos no contexto das escolas, as quais acabavam indicando professores experientes para assumirem as funções não docentes, que seriam reservadas aos pedagogos.

Ainda em 1962, em uma tentativa de rever o “esquema 3 + 1”, altamente criticado enquanto modelo de formação de professores, é publicado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 292, que tinha como relator o mesmo conselheiro e que regulamentava os cursos de licenciatura no Brasil. Esse Parecer definiu as disciplinas pedagógicas que deveriam ser acrescentadas à formação do bacharel para a formação dos professores do nível médio, nos ciclos ginásial e colegial (Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino – esta última sob a forma de estágio supervisionado), devendo essas disciplinas constituírem, no mínimo, um oitavo da carga horária dos respectivos cursos, cuja duração total era de quatro anos. Apesar da orientação explícita do Parecer de não haver ruptura entre teoria e prática, não houve mudança significativa em relação ao “esquema 3 + 1”, continuando a formação pedagógica a constituir apenas um acréscimo à formação do bacharel, o que reforçava, novamente, a ruptura entre bacharelado e licenciatura nos cursos de formação de professores.

Em 1966, por meio do Decreto-Lei nº 53, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras são fragmentadas e são criadas as Faculdades de Educação, com o objetivo de constituírem unidades destinadas à formação de professores para o ensino secundário e dos especialistas da Educação. A criação das Faculdades de Educação constituiu um dos

principais núcleos dos debates relacionados à reforma universitária que se efetivou logo em seguida. Tendo como inspiração experiências desenvolvidas, pioneiramente, por universidades brasileiras, essa decisão revelava o desejo, entre outros, de avançar no estudo científico da educação e das técnicas pedagógicas, elevando a formação de professores ao nível superior.

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior no Brasil, determinando que a formação de professores para o ensino de segundo grau, tanto das disciplinas gerais como das técnicas, fosse feita em nível superior, nas universidades, assim como o preparo dos especialistas da educação para as funções de planejamento, inspeção, supervisão e orientação nas escolas e sistemas escolares, devendo a fixação do currículo mínimo e da duração mínima dos cursos serem feitas pelo Conselho Federal de Educação. Por outro lado, a Lei permitia a organização de cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior, fato que, no que diz respeito à formação de professores, deram origem às chamadas licenciaturas curtas.

Para inserir o curso de Pedagogia no contexto da reforma universitária, o Conselho Federal de Educação publica, em 1969, o Parecer nº 252, de Valnir Chagas, seguido da Resolução nº 2/1969, os quais traziam modificações significativas para a organização do referido curso, imbuídas do caráter tecnicista que predominava naquela época. Também em 1969, são publicados o Parecer CFE 672/69 e a Resolução 9/69 que reexaminam o Parecer 292/62, estabelecendo os conteúdos mínimos e a duração da formação pedagógica, nos cursos de licenciatura, que deveria ser oferecida nas Faculdades de Educação.

O curso de Pedagogia passou a preparar profissionais especialistas por meio de habilitações diferenciadas, de acordo com o que previa a Lei 5.540/68, organizando-se de modo a oferecer, em um primeiro momento, uma formação comum a todas as habilitações – o

que seria feito mediante as disciplinas de Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática – e, em um segundo momento, a formação diversificada, com o objetivo de atender às necessidades de formação profissional de cada habilitação, a saber: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O título conferido ao egresso desse curso, em qualquer uma das habilitações, era o de Licenciado em Pedagogia, o que permitia a seus diplomados atuarem não apenas como técnicos em educação, mas, também, como professores das matérias pedagógicas do curso Normal em uma tentativa de abolir a diferenciação entre bacharelado e licenciatura e de resolver a questão da identidade do pedagogo.

A diversidade de habilitações oferecidas era justificada pela natureza da profissão.

De acordo com Brzezinski (1996, p. 70):

Para justificar essa diversidade, o parecerista assegura que a profissão que corresponde ao setor é única – a de professor da Escola Normal que ‘por natureza, não só admite como exige ‘modalidades diferentes’ de capacitação, a partir de uma base comum.

A função do curso de Pedagogia ficava assim estabelecida: “formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares” (PIMENTA, 2002, p.17). No que se refere à habilitação do magistério, apesar de identificar as dificuldades técnicas relativas à possibilidade do pedagogo ser professor no ensino primário, o que exigiria complementação de estudos relativos, principalmente, a metodologias e prática de ensino, o Parecer 252/69, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, de que quem prepara o professor primário também tem condições de ser professor primário, permitia que os egressos do curso de Pedagogia também exercessem o magistério nas séries iniciais de escolarização.

Em relação à formação do especialista, o referido Parecer não conseguiu resolver a antiga questão curricular do curso de Pedagogia e provocou a seguinte inversão:

Se a partir de 62 o pedagogo era identificado como um profissional que personificava a redução da educação à dimensão técnica – o técnico de Educação –, o currículo previsto para formá-lo era predominantemente generalista. Em 69, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da Educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta (BISSOLLI DA SILVA, 1999 p. 67).

A ideia de que os professores primários tivessem formação em nível superior – ideia essa que tinha suas origens, no Brasil, no movimento da Escola Nova – ganhava, portanto, relevância naquele momento. A exemplo do que já havia ocorrido com os professores dos demais níveis de ensino, vai se configurando como um elemento desejável não apenas pelos educadores e legisladores, mas pela sociedade em geral, que passa a exigir desses professores maior qualificação profissional. Por conta disso, várias instituições passam a agregar ao curso de Pedagogia, nessa época, a formação de docentes para a educação especial, para a educação pré-escolar e para as primeiras séries do ensino de primeiro grau.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, pouco avança em relação ao que já havia sido estabelecido anteriormente para a formação de professores. Para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, exigia, como formação mínima, a formação específica de 2º grau. Para o magistério no ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª série, instituía como habilitação mínima a formação em cursos superiores de curta duração, representados pelas licenciaturas curtas ou licenciaturas de 1º grau. Por fim, para o 2º grau, a formação mínima exigida era a habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena. Apesar da referida Lei prever a progressiva elevação dos níveis de formação dos professores, estabelecia mecanismos que, a título provisório, asseguravam, assim como a Lei 4.024/61, a possibilidade do exercício do magistério sem a devida habilitação mínima, sempre que a oferta de professores legalmente

habilitados não bastasse para atender às necessidades do ensino, com a concessão, inclusive, de registro profissional: cursos intensivos, exames de capacitação, exames de suficiência e complementação de estudos.

Dessa forma, a Lei previa duas vias de formação de professores: uma “regular” ou “permanente” e outra “transitória” ou “emergencial”, essa última, na contramão das idéias relativas à formação de professores que eram projetadas entre os educadores e pesquisadores da área da educação naquele momento histórico, bem como das demandas de toda a sociedade por maior qualidade de ensino, o que requeria elevação dos níveis de formação docente.

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação deveria ser feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. A licenciatura curta, nesse caso, correspondia aos cursos pós-normais que eram oferecidos sob o amparo da legislação anterior. Tendo em vista as críticas feitas ao Parecer 252/69 em relação à formação de especialistas no nível de graduação, a Lei estabelecia, para efeitos didáticos e técnicos, a ausência de distinção entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público. A título precário, quando não houvesse profissional habilitado para o exercício das funções de direção, a Lei permitia que as mesmas fossem exercidas por professores com experiência de magistério, comprometendo ainda mais a frágil identidade dos pedagogos.

As principais críticas apresentadas à organização do curso de Pedagogia estabelecida pelo Parecer 252/69 e incorporada à LDBEN de 1971 remetem-se à fragmentação das habilitações, à separação entre teoria e prática e à dualidade estabelecida entre docentes e especialistas. Questionava-se o caráter tecnicista que revestia a atuação desses últimos, cujas funções eram exercidas como forma de controle dos processos educativos nas escolas. Ao supervalorizarem a dimensão técnica do trabalho pedagógico, essas funções serviam à

ideologia dominante do Estado, reproduzindo mecanismos que colaboravam para a exclusão escolar, devido à reprodução de relações assimétricas de poder que marginalizavam os conhecimentos, valores e atitudes das culturas não hegemônicas.

A organização do curso de Pedagogia a partir do Parecer nº 252/1969 contribuiu para que se aprofundasse, ainda mais, a indefinição de sua identidade, devido à sua fragmentação em habilitações técnicas, tendo o caráter tecnicista, dado à organização curricular, comprometido significativamente as possibilidades de formação do pedagogo como um educador. Brzezinski (1996) chama a atenção para a “perversidade” que revestia essa formação:

As questões que se colocam contra a coerência tecnicista estão além do modelo de formação do técnico-especialista em si. Sua perversidade está em favorecer o preparo de profissionais de educação mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que incentiva uma formação sectarizada (BRZEZINSKI, 1996, p. 78).

Bissolli da Silva (1999), ao tratar da identidade do curso de pedagogia durante o período de 1939 a 1972, período por ela denominado de “Período das Regulamentações”, argumenta que o mesmo se caracterizou pela predominância de questionamentos a respeito das funções que lhe foram sendo atribuídas, bem como das estruturas curriculares definidas para o seu cumprimento. Para ela, esse foi o período em que o curso teve sua “identidade questionada” e esteve sob a ameaça de extinção em virtude de constantes dúvidas apontadas sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia. Na luta pela afirmação da identidade do curso, já se fazia perceber a polarização de posições diferenciadas no então Conselho Federal de Educação, cuja identidade institucional, longe de ser linear, era permeada por elementos contraditórios relativos às tensões provocadas pelos conflitos entre as identidades pessoais e coletivas presentes nessa organização e as crenças de seus diferentes atores, revelando, desde aquela época, a complexidade da matéria. Nesse cenário, vale destacar a posição do

conselheiro Valnir Chagas, que atuou no Conselho Federal de Educação no período de 1962 a 1976, tendo sido responsável por grande parte das ideias que estiveram presentes nas políticas educacionais para a formação de professores naquela época, bem como para a formação de profissionais no curso de Pedagogia.

O período constituído entre o final da década de 70 e o início dos anos 80 caracterizou-se pela existência de intensos debates que revelavam preocupações a respeito do destino do curso de Pedagogia. Em relação à formação de professores, além da necessidade de elevar a qualificação dos professores primários, oferecendo-lhes formação em nível superior, estava em foco a necessária revisão dos cursos de licenciatura que, apesar da tentativa de reestruturação ocorrida por meio do Pareceres 292/62 e 672/69, continuava a se organizar de forma semelhante ao “esquema 3 + 1”. Ainda no que concerne aos cursos de licenciatura, as preocupações voltavam-se, também, para as chamadas licenciaturas curtas, que foram instituídas em caráter provisório para atender à demanda de formação de professores para as diferentes áreas e acabaram se constituindo em cursos de caráter definitivo.

A forma arbitrária com que o governo, por meio do Conselho Federal de Educação, introduzia mudanças no modo de organizar o curso de Pedagogia e as Licenciaturas acabou por provocar a mobilização dos educadores no sentido de impor resistência ao poder instituído, o que foi favorecido pela abertura política que ocorreu no Brasil a partir de 1980. A homologação das Indicações nº 67/1975 e 70/1976 pelo CFE constituiu a “gota d’água” para a organização, em 1980, da I Conferência de Educação Brasileira, em São Paulo, que é considerada o marco histórico dessa mobilização. Essas Indicações, que tratavam, respectivamente, dos estudos superiores de educação e do preparo de especialistas em educação, propunham mudanças que, em última análise, levariam o curso de Pedagogia à extinção, o que, segundo Brzezinski (1996, p. 82), “encontrava justificativa, sobretudo, na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que

mantém pouca relação com os estudos epistemológicos”. Ao defender a ideia de “preparar o especialista no professor”, mediante o acréscimo de habilitações aos cursos de licenciatura, a Indicação nº 70/76 retirava do curso de Pedagogia a formação de profissionais para as funções não docentes da escola e dos sistemas de ensino. Além disso, previa o deslocamento dessa formação, que antes ficava a cargo, no nível superior, das faculdades de educação, para os institutos básicos, ou seja, os “institutos de conteúdo específico”. Esses fatores, acrescidos da ideia de abolir a habilitação do magistério das matérias pedagógicas, bem como a de instituir um novo curso destinado à formação do professor para atuar nas séries iniciais de escolarização, resultariam, paulatinamente, na extinção do curso de Pedagogia.

Pinto (2002) chama a atenção para o fato de que as referidas indicações acabavam por acentuar ainda mais o caráter tecnicista do modelo de formação instituído pelo CFE.

Segundo o autor:

A proposta de Chagas em habilitar o especialista no professor, de um lado, fundamentava-se num princípio renovador que corrigia a distorção de formar os especialistas de ensino sem experiência docente, por outro, ratificava a atuação destes profissionais nos limites da visão tecnicista de ensino disseminada no país pelo governo militar (PINTO, 2002, p. 164).

As mudanças propostas reduziam a formação de profissionais para o exercício das funções não docentes a um mero treinamento, a exemplo do que acontecera com o curso de Pedagogia a partir da regulamentação proposta pelo Parecer nº 252/69. Devido à resistência estabelecida pelas entidades educativas, as referidas Indicações foram sustadas, tendo o CFE tentado reativá-las, sem sucesso. No entanto, o Parecer de 1969 regulou o curso de Pedagogia por quase trinta anos e o viés tecnicista teve forte impacto sobre sua organização e efeitos muito negativos que se fazem sentir até os dias atuais no que se refere à questão da identidade do referido curso.

O conjunto de Indicações que visavam à reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil inauguraram, segundo Bissolli da Silva (1999), o segundo período do curso por ela denominado de “Período das Indicações” (1973-1978). Nele, a questão da identidade do curso de Pedagogia se colocou a partir da projeção da identidade do pedagogo. A esse período seguiu-se o que a autora chamou de “Período das Propostas” (1979-1999). Caracterizado pelos intensos debates desenvolvidos pela iniciativa dos movimentos organizados pelos educadores, dos quais também participaram instituições de ensino e estudantes, que trouxeram à tona, novamente, a discussão sobre a identidade do curso de Pedagogia, ressaltando-se, conforme mencionado anteriormente, o papel desempenhado pelo Comitê Pró-Formação do Educador que deu origem à ANFOPE. Esse movimento passou a defender o *slogan* de “formar todo professor como educador”, indicando a necessidade de uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura e da organização dos cursos de licenciatura a partir de uma base de estudos comum, passando a docência a ser considerada como a base da identidade profissional de todo educador.

A partir I Conferência de Educação Brasileira, foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador que, em 1983, seria transformado na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Essa associação ganhou o apoio de outras associações, bem como de estudantes e de Instituições de Ensino Superior, para combater o modelo de formação dos profissionais da educação do MEC e unir forças para a consolidação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e para os Cursos de Licenciatura, bem como para a organização de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. Esse movimento organizado, que, inicialmente, estava voltado para a resistência aos destinos traçados pelo Conselho Federal de Educação (CFE) para o curso de

Pedagogia, foi, aos poucos, expandindo-se com o objetivo de mobilizar coletivamente os educadores em prol da democratização do ensino e da valorização dos profissionais da educação.

Diante do cenário duvidoso, no qual se revelavam as tensões resultantes da luta entre posições ideológicas diferenciadas que, quanto mais buscavam afirmar-se, mais afastavam as possibilidades de consenso e, por consequência, da indicação de diretrizes curriculares oficiais, as instituições de ensino superior, dentro dos limites impostos pela legislação em vigor, efetuaram revisões nos cursos de Pedagogia, apoiadas no que Bissolli da Silva (*op. cit.*) denomina de “fundamentos paralegais”. Para a autora, o período compreendido entre 1978 e 1999 pode ser caracterizado pela tentativa de revisão dos cursos de formação de professores a partir dos documentos produzidos em função dos debates desenvolvidos em torno da questão por todo o país. Segundo ela:

Esse período contribuiu para que a revisão dos cursos pudesse ser realizada – ainda que nos limites da legislação vigente, a partir de indicações construídas coletivamente no contexto dos debates realizados num longo e contínuo movimento de caráter educativo aos próprios professores. Funcionaram, portanto, como verdadeiros fundamentos paralegais (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 133-134).

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acirrou o debate sobre a formação de professores e provocou novos questionamentos sobre a identidade do curso de Pedagogia, especialmente devido aos conteúdos dos artigos 62, 63 e 64. De acordo com a Lei:

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

A nova LDBEN garante a formação em nível superior para os professores da educação básica, em cursos de licenciatura de graduação plena, extinguindo as licenciaturas curtas oferecidas anteriormente, as quais não atendiam às necessidades de formação de professores no país. Apesar de admitir a formação em nível médio, na modalidade normal, para os professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, estipula, em suas disposições transitórias, que até o término da década da educação, todos os professores deviam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Assim, considerando as determinações da nova Lei, o curso Normal de nível médio ficava com os dias contados, devendo a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação, no curso normal superior, ou pelas universidades.

Ao criar os Institutos Superiores de Educação, a nova LDBEN conferia-lhes as seguintes atribuições:

Art. 63. Os institutos superiores de educação 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.

A Lei atribuía aos Institutos Superiores de Educação, além de outras, a responsabilidade pela formação de docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o que foi veementemente questionado pelas entidades da área da educação, as quais defendiam a idéia de que as universidades deveriam constituir o *locus* da formação desses professores. No contexto dessas instituições, eram os cursos de Pedagogia que acumulavam experiências de formação de professores para esses níveis de ensino. No entanto, a criação do Curso Normal Superior e a sua regulamentação posterior criaram uma lacuna em relação aos destinos do curso de Pedagogia. Limitava-se a LDBEN de 1996 a

prever, por meio do artigo 64, que nele deveria ocorrer a formação dos profissionais da educação para “administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica”, formação essa que também poderia ser realizada no nível de pós-graduação, ficando a escolha a cargo das instituições de ensino, desde que garantida a base comum nacional.

A justificativa para a criação dos institutos superiores de educação foi apresentada pelo Parecer CNE/CP nº 115, de 10 de agosto de 1999 que destacava a necessidade de “uma renovação do processo de preparação dos profissionais do magistério”, o que exigia, segundo o documento, um projeto pedagógico próprio, sendo o Curso Normal Superior, nesse contexto, uma proposta para elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. O referido Parecer, que estabelecia as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação, não explicitava a diferenciação entre o curso Normal Superior e o curso de Pedagogia, permanecendo dúvidas por parte dos educadores e das instituições de ensino superior em relação à possibilidade do curso de Pedagogia oferecer a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação novamente se pronuncia, desta vez por meio da Câmara de Ensino Superior, pelo Parecer CNE/CES nº 970, de 9 de novembro de 1999. Esse Parecer julga ser o curso Normal Superior a opção correta para a formação de professores para esses níveis de ensino, não devendo mais ser autorizadas as habilitações para o magistério para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia.

Julgamos que, conforme o estabelecido no Parecer CES 115/99, a criação de cursos específicos para a formação de professores para as SIEF e EI, com projeto pedagógico próprio, que contemple o equilíbrio entre as matérias pedagógicas e aquelas destinadas a oferecer aos futuros docentes o domínio necessário das áreas de conhecimento que integram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esses níveis de ensino, consiste opção correta. Por esta razão, julgamos que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores (PARECER CNE/CES nº 970, de 9 de novembro de 1999, p. 2).

A publicação do referido Parecer mobilizou ainda mais os educadores e suas associações e, diante do quadro que se delineava, era possível perceber o quanto a questão da formação de professores no curso de Pedagogia encontrava-se permeada por posições ideológicas diferenciadas, na medida em que à concepção neoliberal das reformas do governo contrapunha-se o pensamento social-crítico dos movimentos organizados pelos educadores em prol da formação de professores (SCHEIBE, 2007b), a tal ponto, que o próprio Conselho Nacional de Educação mostrava-se dividido em termos dos rumos que esse curso deveria tomar. Como pano de fundo dessa problemática, estava a recorrente dicotomia entre bacharelado e licenciatura.

Embora aprovado na Câmara de Ensino Superior, o Parecer 970/99, que tem como relatores os conselheiros Eunice Ribeiro Durham, Yugo Okida e Abílio Afonso Baeta Neves, recebeu um voto em separado do Conselheiro Jacques Velloso, que contraargumentava as justificativas apresentadas pelos colegas, posicionando-se contrariamente à expropriação da formação de professores do curso de Pedagogia. Segundo o conselheiro:

A LDB não proíbe que os cursos de Pedagogia, *quando ministrados em universidades*, habilitem para a atuação em EI ou nos AIEF. O Parecer CP 115/99, que trata dos ISEs, tampouco impede, sabiamente, que estes cursos cumpram tal finalidade, *quando oferecidos por universidades*. Na boa hermenêutica, quando são interpretadas as leis, tudo o que estas vedam em sua letra ou em seu espírito é proibido. De modo análogo, tudo o que estas não vedam em sua letra ou em seu espírito é permitido. Se isso é verdade para toda e qualquer Lei, tanto mais o é para a LDB, que tem em sua espinha dorsal a diretriz da *flexibilidade* e o convite à *inovação*, sempre resguardada a qualidade do ensino – esta pela via da comedida supervisão do Estado sobre os fatores iniciais da oferta do ensino e da enfática avaliação dos resultados. Efetivamente, não cabe proibir aquilo que a LDB permite, porque não veda (PARECER CNE/CES nº 970, de 9 de novembro de 1999, p. 6).

O Conselheiro Jacques Velloso chamava a atenção para o fato de que a boa qualidade da formação de professores dependeria de adequadas diretrizes curriculares que deveriam ser exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, considerando as diretrizes já estabelecidas para os diferentes níveis da educação básica. Segundo ele:

A chave da *boa qualidade* da formação dos futuros docentes da educação básica, no que diz respeito à concepção, conteúdo e métodos desta, não está no *locus* institucional ou no nome do curso que sigam; ela depende em boa medida da

competente adoção e uso, pelas instituições de ensino, de adequadas diretrizes curriculares (PARECER CNE/CES nº 970, de 9 de novembro de 1999, p. 7).

Afirmava ainda que restringir o curso de Pedagogia ao bacharelado constituiria uma “indesejável limitação à flexibilidade que, no espírito da LDBEN, deve caracterizar a organização de todos os cursos, de bacharelado ou de licenciatura, respeitadas as respectivas diretrizes curriculares”, impedindo a continuidade de experiências de sucesso na formação de professores, construídas em diferentes universidades ao longo dos anos. Dessa forma, de acordo com o posicionamento do conselheiro, às universidades competiria a decisão sobre onde seriam implantadas as licenciaturas, desde que fossem obedecidas as suas diretrizes curriculares.

Se, no âmbito do Conselho Nacional de Educação não havia sinal de consenso entre os educadores e pesquisadores da área da educação, a existência de dois cursos de nível superior para a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental levantava suspeitas quanto aos interesses que estariam vinculados à criação dos Institutos Superiores de Educação. Essa situação era percebida como uma nova estratégia de desvalorização do magistério que atendia a interesses específicos, pois a formação não universitária, no curso Normal Superior, constituía uma alternativa de formação mais barata em relação ao curso de Pedagogia e com menores exigências, prevista para acontecer no nível mais baixo da hierarquia das instituições de ensino superior definida, à época, pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, posteriormente revogado.

Scheibe e Aguiar (1999) ressaltavam que a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação refletia-se negativamente na organização do curso de Pedagogia. Para as autoras:

No caso do curso de pedagogia, rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas. Acentua-se, por imposição legislativa, a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. Impõe-se tal dicotomia no interior do lócus de formação dos profissionais da educação, além de se atribuir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores no setor privado. Com isso, aplaina-se o

caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o na prática em um bacharelado (SCHEIBE; AGUIAR, *op. cit.*, p. 229).

A respeito dos riscos relacionados à formação de professores fora do contexto das universidades, Bazzo (2004, p. 277) destaca:

Pela nova lei e por toda a legislação complementar que a sucedeu, as atribuições dos Institutos Superiores de Educação são bastante amplas no que diz respeito à formação dos professores e claramente esvaziadoras das responsabilidades e tarefas das faculdades/centros de educação das universidades, indicando, mais uma vez, o risco de desprofissionalização ainda maior, além da desvalorização que uma formação fora da universidade e com exigências muito menores no nível de qualificação de seus mestres poderá acarretar.

A questão foi polemizada ainda mais a partir do Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, segundo o qual a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-ia, “exclusivamente”, em cursos normais superiores. Devido às pressões exercidas pelas entidades educacionais, o referido Decreto foi retificado pelo governo federal, com a intervenção do Presidente da República, por meio do Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que substituiu a expressão “exclusivamente” pela expressão “preferencialmente”, permitindo que essa formação continuasse a ser oferecida pelas universidades. Ficava, contudo, claro o posicionamento do governo em considerar os Institutos Superiores de Educação o *locus* preferencial para essa formação. A publicação do referido Decreto e, conseqüentemente, a exacerbação do impasse em relação às funções do pedagogo inauguraram o quarto período da história do curso de Pedagogia, denominado por Bussolli da Silva (2002) “Período dos Decretos”, por representar os documentos firmados no âmbito do poder executivo que conferiram ao curso uma “identidade outorgada”.

Essa discussão foi também motivo da publicação do Parecer CNE/CES nº 133, de 30 de janeiro de 2001, que, considerando ainda haver questionamentos quanto aos cursos que poderiam preparar professores para atuarem na educação infantil e nos anos finais do ensino

fundamental, estabelecia critérios para orientar sua oferta pelas instituições de ensino superior, omitindo, o nome do curso de Pedagogia que, juntamente com o curso Normal, poderia oferecer essa formação, no caso das instituições universitárias e dos centros universitários. De acordo com esse Parecer:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

- a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior *ou como curso com outra denominação* (grifo nosso), desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;
- b) as instituições não- universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99.

A complexidade em torno do delineamento da formação de professores no país revelava a urgente necessidade de diretrizes curriculares que orientassem as instituições de ensino na organização dos cursos de licenciatura. Seu processo de elaboração havia iniciado, logo após a promulgação da LDBEN de 1996, com a designação, pela SESu (Secretaria de Ensino Superior), por meio do Edital nº 4, de 3 de dezembro de 1997, de comissões de especialistas para esse fim. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ainda teriam um longo caminho a percorrer, pois somente seriam homologadas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2006.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: uma solução negociada

A revisão aqui apresentada sobre o processo de organização do curso de Pedagogia no Brasil permite entrever que sua frágil identidade foi sendo construída e reconstruída, constantemente, por meio um jogo de forças do qual participaram diferentes atores e no qual estiveram em conflito, com maior ou menor intensidade, identidades plurais representadas pelas instâncias governamentais, pelos educadores e suas organizações, pelos estudantes e pelas instituições de ensino. As tensões decorrentes desse jogo possibilitaram a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o referido curso, as quais, longe de constituírem um posicionamento unânime e uniforme, revelam-se como ponto de partida para novos debates, na medida em que permanece inquietante a discussão sobre a identidade desse curso. Sua homologação, contudo, foi o resultado possível, dada a complexidade que revestiu os embates políticos até o presente momento, bem como a pluralidade de posicionamentos que, ao longo dessa trajetória, foram sendo construídos. Diante do exposto, é possível afirmar que a sempre presente dicotomia entre bacharelado e licenciatura no curso de Pedagogia permanece, mesmo após a homologação das diretrizes, uma questão em aberto, permitindo que se concorde com argumento segundo o qual “o curso parece não se conformar a essas duas categorias convencionais de classificação” (BISSOLLI DA SILVA, 2002, p. 141).

3.1 A Trajetória de Elaboração

Em 6 de maio de 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia - CEEP (designada pela portaria SESu/MEC nº 146, de março de 1998), apresentou sua Proposta de Diretrizes Curriculares para o referido Curso que se encontrava apoiada nos princípios

construídos pelo movimento em prol da formação de professores, ao longo de um processo de discussão desencadeado em nível nacional com o apoio de instituições universitárias, da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia e das entidades ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Professores), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), ANDE (Associação Nacional de Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade). Embora distintas, essas entidades tinham em comum o debate e a crítica dos problemas educacionais brasileiros em cujo quadro inseria-se a questão da desvalorização dos profissionais da educação no contexto das políticas públicas.

Entre os princípios estabelecidos pelo movimento de educadores e assumido pela Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, destacava-se o da “docência como base da identidade profissional do educador”. De acordo com esse princípio, todos os cursos de formação de professores deveriam ter uma base comum: formar professores. Esse entendimento apoiava-se na recomendação de que a reformulação do curso de Pedagogia e dos cursos de licenciatura não fosse feita separadamente, pois constituíam “o verso e o reverso da mesma questão” (BRZEZINSKI, 1996, p. 170). Partindo desse pressuposto, a Proposta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia estabelecia que o mesmo deveria ter como função, entre outras, formar os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com esse documento, o perfil comum do pedagogo ficava assim estabelecido:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (CEEP/SESU/MEC, 1999, p. 1).

No mesmo documento, a referida Comissão apontava como áreas de atuação profissional do egresso do curso de Pedagogia:

A docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas de nível médio. O pedagogo poderá atuar ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional. (CEEP/SESU/MEC, 1999, p. 1).

Pelo fato da Proposta entrar em confronto com o que estabelecia o artigo 62 da LDBEN de 1996, segundo o qual a formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental deveria ocorrer nos Institutos Superiores de Educação, nos cursos normais superiores e, considerando que esses cursos encontravam-se, à época, em processo de regulamentação, houve resistência, tanto por parte da SESU, como da Câmara de Ensino Fundamental em enviá-la ao Conselho Nacional de Educação, o que só se efetivou devido às pressões exercidas pelas entidades educativas, que conseguiram recolher assinaturas de apoio no sentido de fortalecer a resistência à possível expropriação da formação de professores do curso de Pedagogia, pois já suspeitavam da tendência de definir como exclusiva a formação de professores para aqueles níveis de ensino no curso Normal Superior. Em que pesem os esforços das entidades, a Proposta não foi submetida à discussão, tendo sido engavetada com a posterior regulamentação do curso Normal Superior (Parecer CNE/CES nº 970, Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999 e Decreto Presidencial nº 3.554, de 7 de agosto de 2000).

No entanto, a despeito do que ocorrera no âmbito do Conselho, a Proposta foi muito bem acolhida pela comunidade educativa, o que, de acordo com Bissolli da Silva (2003), se deveu a dois motivos: a adoção dos princípios construídos ao longo do movimento de educadores, representado pela ANFOPE, e a contemplação das tendências em conflito em relação às funções do Curso de Pedagogia.

O impasse em relação ao curso de Pedagogia estava constituído e indicava as dificuldades históricas de sua classificação como bacharelado ou licenciatura, as quais tinham suas origens na própria indefinição das funções do referido curso. De um lado, a opção do Governo Federal e do Conselho Nacional de Educação pela formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental nos Institutos Superiores de Educação, em cursos normais superiores, e a intenção de tornar o curso de Pedagogia um curso de bacharelado, destinado à formação de profissionais da educação básica para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. De outro, a posição da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, que buscava congregar as atuais funções do curso às perspectivas de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional, a partir de uma concepção de docência em que as funções do professor se estendem-se para além do magistério, abrangendo também a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento, posicionando-se em favor de dar ao curso de Pedagogia a configuração de um curso, ao mesmo tempo, de licenciatura e de bacharelado, que teria como função, entre outras, formar professores para esses níveis de ensino.

A indefinição em relação ao curso de Pedagogia criava outras dificuldades. A retificação feita pelo Decreto Presidencial nº 3.554/2000 voltava a permitir que o Conselho Nacional de Educação autorizasse a oferta, nos cursos de Pedagogia, das habilitações nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, o que havia sido proibido pelo Parecer CNE/CES nº 970/1999 e pelo Decreto nº 3.276/1999. Todavia, fazia-se necessária a elaboração de indicadores que pudessem orientar os processos de autorização e reconhecimento desse curso. Em 2001, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), juntamente com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEFP), designadas pela Portaria SESu/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000, elaborou o

“Documento Norteador para Comissões de Verificação para Autorização e Reconhecimento de curso de Pedagogia” e o “Documento Norteador para Comissões de Verificação para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Licenciatura”. No caso do curso de Pedagogia propunham a formação do pedagogo para atuar na docência (na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental) e na gestão do trabalho pedagógico. Dado o caráter propositivo do referido documento, o mesmo extrapolava os limites da definição de indicadores para a autorização e o reconhecimento do curso, assumindo a configuração de proposta de diretrizes curriculares. De acordo com o documento, o curso de Pedagogia:

Propõe-se à formação do PEDAGOGO que, a partir da compreensão e da análise do todo em que se constitui a organização do trabalho educativo, seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais. O trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, sendo a docência, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a base da organização curricular e da identidade profissional (CEEP/CEFP/SESU/MEC, 2001, p. 1)

Dessa forma, o Documento Norteador distinguia duas modalidades específicas de docência – educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – às quais se agregavam a formação pedagógica do profissional docente (destinada à capacitação de professores para os conteúdos específicos da docência e do processo de ensino-aprendizagem), e a gestão escolar (entendida como a organização do trabalho pedagógico - planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo formal e não formal). Essa orientação curricular exigia a elaboração de projetos pedagógicos distintos, conforme demonstra o trecho a seguir:

O curso de Pedagogia deve ser estruturado em projetos acadêmicos distintos e adequados às condições de oferta de cada IES, respondendo às seguintes terminalidades abaixo referidas :

1. Magistério da educação infantil, formação pedagógica do profissional docente, gestão educacional;
2. Magistério das séries iniciais do ensino fundamental, formação pedagógica do profissional docente, gestão educacional (*Idem, ibidem*, p. 2)

Embora essas terminalidades congregassem, em cada curso, as funções docentes e não docentes relativas ao campo da Pedagogia, segmentavam a formação para o magistério da

educação infantil e do ensino fundamental, reafirmando a idéia de “habilitação”. A organização dessas duas modalidades de formação para o mesmo curso indicava, mais uma vez, a dificuldade de se definir a identidade do curso de Pedagogia.

Em 1999, havia sido ainda constituído um grupo de trabalho (GT) para a elaboração de diretrizes curriculares para todos os cursos de licenciatura, que encaminhou à SESU, em 1999, o Documento Norteador para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores, fundamentado nos princípios defendidos pelo movimento em prol da formação de educadores. No entanto, conforme mencionam Aguiar *et al* (2006), esse documento também foi engavetado pelo MEC, que decidiu elaborar outro, o qual daria origem, mais tarde, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, apresentadas nos seguintes documentos: Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Apesar de incorporarem elementos positivos construídos historicamente a partir das discussões teóricas e debates sobre o tema – tais como o princípio da docência como base da formação profissional, a superação do “esquema 3 + 1”, pela indicação de estabelecimento de um projeto específico e um currículo próprio para as licenciaturas e o redimensionamento da relação teoria-prática –, os documentos que deram origem a essas diretrizes curriculares têm no estabelecimento da noção de competência, como aspecto nuclear na orientação dos cursos de formação de professores, o seu principal motivo de controvérsias. A noção de competência adotada é criticada por expressar uma visão instrumental e utilitarista da formação de professores, característica da tendência tecnicista que vigorava anteriormente. A esse respeito, argumenta Schneider (2007 a, p. 14):

Trata-se de uma perspectiva de organização dos currículos de formação de professores cuja intencionalidade parece distanciar-se das perspectivas originais, que levaram muitos educadores progressistas a defender princípios de integração na dinamização dos conhecimentos escolares. Ancorada em recomendações provenientes de campos distintos, na reforma da formação docente a visão de currículo integrado sugere atualização de princípios que associam a educação à mercantilização.

Em que pesem as críticas feitas a essas diretrizes, elas conseguiram oferecer condições para que as instituições de ensino superior realizassem reformulações em seus cursos de licenciatura. No entanto, no que se refere ao curso de Pedagogia, esse conjunto de documentos provocou ainda mais dúvidas e incertezas, dada a ausência, até aquele momento, de uma definição em relação à sua caracterização como licenciatura ou bacharelado.

Em novembro de 2001, no sentido de pressionar mais uma vez o Conselho Nacional de Educação para a definição de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, as entidades educativas apresentaram um posicionamento conjunto, reafirmando suas concepções expressas em 1999. Segundo Aguiar *et al* (2006), esse documento serviria de base para a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia, juntamente com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, e enviada ao CNE em abril de 2002.

Em 2003, o CNE designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a qual efetuou uma revisão das contribuições apresentadas ao referido Conselho ao longo dos anos anteriores. Essa Comissão, recomposta em 2004, apresentou a primeira versão do Projeto de Resolução das Diretrizes do curso, que buscava consolidar as normatizações existentes sobre a matéria. Embora representasse uma tentativa de construir um sistema articulado de formação dos professores para atuarem na educação básica, o que representava uma antiga reivindicação dos movimentos dos educadores, esse Projeto de Resolução foi criticado pela tentativa de

situá-lo no âmbito dos Institutos Superiores de Educação, separando as licenciaturas dos bacharelados e, conseqüentemente, a produção de conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica da formação profissional (ANFOPE; ANPEd; CEDES, 2004). Depois de apreciado pela comunidade educacional, esse Projeto foi reformulado e deu origem aos documentos que constituem as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

A discussão relativa à definição do curso como bacharelado ou licenciatura não estava, portanto encerrada. Vale ressaltar que, mesmo com a aprovação, por unanimidade, no Conselho Nacional de Educação, do Parecer CNE/CP 05/2005, esse recebeu três declarações de voto. A primeira, do Conselheiro César Callegari, destacava que a proposta de resolução que acompanhava o respectivo Parecer não atendia ao disposto no artigo 64 da LDBEN, que previa a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação. De acordo com o conselheiro:

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “formação de professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

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.

Entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário

Essa declaração contribuiu para que o MEC, mesmo após a aprovação das diretrizes, restituísse o processo ao Conselho para reexame do referido Parecer. Assim, a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou minuciosamente o texto do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e as disposições legais vigentes, e propôs

uma emenda retificativa ao art. 14. Em sua redação original, o art. 14 previa que: “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do Art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.”. O reexame deu origem ao Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e o Art. 14 foi retificado da seguinte forma:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.
§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Essa alteração provocou inúmeras discussões e acirrou a polêmica dicotomia entre licenciatura e bacharelado, pois colocou em evidência uma contradição: de um lado, defendia-se a formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e, de outro, reforçava-se a formação de profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, funções que, historicamente, estiveram vinculadas à ideia de formação por habilitações na concepção tecnicista do curso.

O Parecer CNE/CP 03/2006 recebeu declaração de voto contrário do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, o qual também havia se manifestado por ocasião da aprovação do Parecer CNE/CP 05/2005, destacando a necessidade da manutenção dos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 e nº 27/2001 e da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, já reafirmado no presente Parecer. Para ele, a emenda ratificadora transformava o curso de Pedagogia em um “curso genérico e

desfigurado”, o que chamava a atenção, mais uma vez, para a complexidade da matéria. De acordo com o Conselheiro:

Voto contrariamente à proposta de alteração do art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, por entender que a mesma desconfigura o que tem de mais inovador no texto aprovado em dezembro último por este Conselho Pleno e que representa uma afronta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, as quais foram aprovadas pelo Conselho Pleno pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

O preâmbulo do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 claramente define que este regulamenta o art. 62 da LDB, isto é, formação de docentes em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica. O referido Parecer não disciplina o art. 64 da LDB, que trata da formação de outros profissionais de educação que não os professores. Ademais, para o exercício profissional dessas outras funções, de acordo com o parágrafo único do art. 67, “a experiência docente é pré-requisito”.

Nesses termos, julgo muito mais adequada, para contemplar as preocupações em relação ao art. 64 da LDB, a supressão pura e simples do referido art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005. A emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil.

A terceira declaração de voto do Parecer CNE/CP 05/2005, do Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, destacava o ponto nevrálgico das principais críticas apresentadas às diretrizes: a existência de imprecisões conceituais em relação à definição do pedagogo. Mais uma vez, considerava-se a possibilidade do curso organizar-se em diferentes modalidades, como o bacharelado, não previsto no documento. Segundo o Conselheiro:

[...] não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer (BARONE, 2005, p. 18).

As diretrizes são homologadas em maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP 01/2006. Dez anos depois de sancionada a nova LDBEN, essas diretrizes definiam o curso de

Pedagogia como um curso de licenciatura, destinado à formação de professores para exercerem 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 fossem previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006). Constituíam, de certa forma, uma vitória para as associações educacionais que, desde os anos oitenta, haviam construído um conjunto de princípios acerca da formação de professores, os quais se viam incorporados a esses documentos. Todavia, novos desafios surgiram a partir de sua aprovação relacionados à sua aplicação, considerando-se o contexto plural das instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, e sua trajetória na oferta dos cursos de Pedagogia. As mesmas precisavam enfrentar o desafio da elaboração de novos projetos pedagógicos, da extinção das habilitações, da organização de planos de estudos complementares destinados aos alunos egressos dos cursos de pedagogia com habilitações em magistério da educação infantil ou ensino fundamental, visando à complementação de estudos nas áreas não cursadas, da continuidade dos estudos dos alunos em curso, além de outros relacionados, especificamente, aos cursos normais superiores, os quais, a partir daquele momento, poderiam ser transformados em cursos de Pedagogia.

Além disso, novos debates reacenderam a discussão sobre a identidade do curso, desencadeados pelo grupo de professores e pesquisadores que se contrapunham à ideia da docência constituir a base da formação do curso de Pedagogia e que defendiam que o mesmo deveria ser organizado como um curso de bacharelado, voltado para a formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos, nos sistemas de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não escolares.

3.2 O debate em torno das Diretrizes homologadas

O debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia tem sido desenvolvido por educadores e pesquisadores por meio de diferentes mecanismos, entre os quais se destacam aqueles desenvolvidos pelas próprias entidades educativas envolvidas no movimento pela formação e valorização dos profissionais da educação em suas reuniões, encontros, conferências, simpósios, congressos e em artigos publicados em periódicos da área da educação, em especial, os denominados “Cadernos de Pesquisa” e Revista “Educação & Sociedade”, que têm colaborado para a promoção do debate acadêmico sobre as principais questões e temas emergentes na área da educação e da formação de professores.

As análises teóricas desenvolvidas sobre os documentos que deram origem às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia retomam as clássicas e polêmicas questões representadas pelos binômios: bacharelado/licenciatura, curso teórico/corso prático, centralização/descentralização curricular, fragmentação da formação/formação generalista, respeito/desrespeito pela diversidade de experiências formativas desenvolvidas em todo o país, valorização/desvalorização da formação do professor. Todavia, é sobre a questão da identidade do curso, novamente retomada, que recaem as principais críticas apontada pelos autores na atualidade, as quais denotam a ausência de consenso não apenas entre as entidades educativas e as instâncias governamentais, mas no próprio meio acadêmico, que revela conflitos sobre a natureza da formação dos professores, gestores, supervisores e outros profissionais da área da educação.

A análise anteriormente apresentada permitiu perceber que foi exatamente essa ausência de consenso sobre a identidade do curso que justificou a morosidade em termos da definição de suas diretrizes curriculares. A esse respeito, Kuenzer (1999) chama a atenção

para o fato de que se, por um lado, as divergências entre os pesquisadores favoreceram o surgimento de um amplo e rico debate, que teve repercussões em todo o país, por outro, fragilizou a posição dos professores frente às políticas de formação do governo federal, permitindo que o mesmo fizesse uso dessa dissensão em favor das reformulações propostas a partir da nova LDBEN. Nas palavras da autora:

[...] as divergências dentro do núcleo dos especialistas em pedagogia, somadas à falta de organicidade com os diferentes fóruns das licenciaturas, que sequer entre si têm posição consensual, certamente fragilizou a posição dos professores nesse processo, de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições, não-hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor (KUENZER, 1999, p. 164).

Não foi outra razão que originou o vai e vem de orientações contraditórias entre o MEC e a SESu para a autorização de novos cursos de Pedagogia, as quais ora permitiam, ora negavam aos mesmos a possibilidade da formação de professores.

No cenário atual, aqueles que defendem o posicionamento adotado pelas diretrizes, sem desconsiderarem os desafios que ainda precisam ser enfrentados na organização dos cursos de Pedagogia e na formação de professores em geral, argumentam que as mesmas constituem o resultado do esforço de diferentes entidades educativas pela superação de uma organização educacional inserida, predominantemente, no contexto das políticas neoliberais. Destacam o mérito desses documentos em articular a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área educacional, mediante a adoção do princípio da docência como a base da formação do pedagogo, bem como em romper com visões fragmentadas e modelos caracterizados pela divisão do trabalho educativo nas escolas e nos sistemas de ensino, eliminando do curso de Pedagogia a formação por habilitações (AGUIAR *et al*, 2006; FERREIRA, 2006).

Outros aspectos analisados positivamente dizem respeito à definição da docência enquanto *práxis*, à maneira pela qual as diretrizes reiteram o princípio da gestão democrática da educação como elemento fundante da formação do profissional do educador e indicam a

necessária compreensão da escola em sua multidimensionalidade (FERREIRA, 2006) e à unificação da formação dos professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, anteriormente oferecida por muitas instituições de forma fragmentada (SCHEIBE, 2007).

No entanto, diferentes autores têm denunciado a presença, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de imprecisões conceituais em relação aos termos educação, pedagogia e docência que resultariam em dificuldades operacionais para a atividade profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; SAVIANI, 2007). Os autores que defendem essa tese argumentam que essas imprecisões se traduzem em equívocos, tais como a redução da Pedagogia à docência, a ausência de precisão em relação à natureza e ao objetivo do curso, a restrição da formação prevista no artigo 64 da LDBEN (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) à “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”; o superdimensionamento das competências necessárias aos egressos, entre outros. Sustentam haver nas diretrizes curriculares do curso uma concepção simplista e reducionista da Pedagogia, bem como do exercício profissional do pedagogo e alertam para os riscos dessa concepção afetar a qualidade da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para Libâneo (2006), por exemplo, as ambiguidades resultantes dessas imprecisões trazem, entre outras, as seguintes consequências para a formação profissional:

- a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista;
- b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática;
- c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação;
- d) o rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares;

e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola (LIBÂNEO, 2006, p. 859).

Outro aspecto destacado por esses autores diz respeito à impossibilidade de se garantir a qualidade da formação de professores para a docência, a gestão e a pesquisa em um curso com 3.200 horas, sob pena de se implantar um currículo inchado, fragmentado e aligeirado. Organizado da forma como preveem as diretrizes, o curso de Pedagogia corre o risco, segundo eles, de se converter em tecnologia, ou seja, de se traduzir em uma epistemologia da prática. A esse respeito, argumentam Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p. 94): “É forçoso concluir que o documento normativo do CNE, que resultou em boa parte da assimilação de idéias e recomendações de uma associação de educadores, acabou por levar à manipulação pragmática do currículo de formação profissional”.

Contradição semelhante é apontada por Saviani (2008, p.69) quando destaca ser curioso que o movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, hoje representado pela ANFOPE, constituído em oposição às propostas apresentadas por Valnir Chagas, que defendia, entre outras, a ideia de se formar o “especialista no professor”, tenha incorporado, em certa medida, essa mesma ideia, ao definir a docência como a base da formação dos profissionais da educação. O autor propõe realizar uma autocrítica do movimento desencadeado a partir de 1980, com a realização da I Conferência Brasileira de Educação, pois, segundo ele, o mesmo não teria sido capaz de concentrar sua atenção nas questões essenciais relativas à formação do educador, tendo a excessiva preocupação com os aspectos regulamentares do curso, dificultado, de acordo com o seu entendimento, o exame do essencial. Assim, ao analisar o conteúdo das diretrizes, afirma o autor serem elas, ao mesmo tempo, “extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório” (SAVIANI, 2007, p. 128), destacando o que para ele constitui a maior ambiguidade que atravessa as Diretrizes Curriculares do curso: a formação dos

chamados “especialistas em educação”. Segundo o autor, essa ambiguidade revela-se na medida em que, de um lado, as diretrizes incorporam à docência as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação e, de outro, admitem, em função da alteração do Art 14, a formação desses profissionais para atuarem na educação básica nas funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Diante das críticas apresentadas, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) propõem que a formação dos profissionais para atuar na educação básica e em outras instâncias da prática educativa deva ser feita nas faculdades/centros de educação, os quais deveriam oferecer, entre outros, o curso de Pedagogia em três habilitações: bacharelado em Pedagogia, destinado à formação de profissionais de educação não docentes, “voltado para os estudos teóricos da Pedagogia, para a investigação científica e para o exercício profissional no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, incluindo as não escolares” (*Idem, ibidem*, p. 84), cuja formação e exercício profissional deveriam ser regulamentados; licenciatura em educação infantil e licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental, os quais já se encontrariam regulamentados pelas Resoluções nº 1 e 2/2002 do CNE, atendendo ao art. 62 da LDBEN.

Entretanto, a solução proposta ainda não é suficiente para resolver a polêmica que cerca o curso de Pedagogia em sua trajetória histórica, visto que sua organização como um curso de bacharelado, esbarraria nas críticas relacionadas à fragmentação da formação, à indevida especialização no nível da graduação e ao exercício de funções do campo educacional sem a experiência docente. Além disso, a proposta de separação da formação de licenciados para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, experiência já vivenciada no âmbito dos cursos de Pedagogia no Brasil e regulamentada no contexto do curso Normal Superior, revela certo distanciamento em relação à realidade das escolas

públicas, em que essa distinção nem sempre é desejável, acarretando dificuldades para os professores desses níveis que se veem obrigados a retornarem às instituições de ensino para complementarem sua formação. A elas soma-se a preocupação com a questão do mercado de trabalho do pedagogo, questão essa reconhecida pelos autores supramencionados e abordada também por Pinto (2002), entre outros, para quem a identificação do curso de Pedagogia como uma licenciatura, a partir da década de 1980, se justificou, em grande parte, pela tentativa de assegurar aos seus egressos um mercado de trabalho definido.

Diante disso, Saviani (2007) parece ter razão em afirmar que, tendo as diretrizes do curso de Pedagogia constituído uma solução negociada, elas “dificilmente poderiam se distanciar muito daquilo que consta no documento” (p. 128). Para o autor, considerando que as mesmas têm como objetivo, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 67, de 11/03/2003 – que estabelece orientações para a definição de diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação – servir de “referência” para a organização dos programas de formação, caberia às instituições exercerem a flexibilidade e a criatividade a elas garantida para a organização de seus currículos e, “para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do Curso de Pedagogia nos aspectos essenciais” (*loc. cit.*).

Acredita-se que, possivelmente, esse tenha sido o caminho percorrido pelas instituições de ensino superior diante da homologação das diretrizes e dos desafios que precisavam enfrentar, desafios esses cuja solução não poderia desconsiderar a trajetória própria de cada instituição na oferta do curso, suas características institucionais e sua cultura organizacional. As questões essenciais às quais Saviani se refere, que se encontram diretamente relacionadas à dimensão curricular, devido à “celeuma” relacionada à identidade da Pedagogia, não encontram espaço de discussão nos debates sobre o curso, não tendo ainda sido analisadas em profundidade, a partir do que indicam as diretrizes curriculares. Diante disso, de fato, tem ficado por conta das instituições de ensino, dada a insuficiência de estudos

sobre os impactos da nova orientação na organização curricular do curso de Pedagogia, a tarefa de ajustarem-se às novas orientações, apoiadas no conhecimento adquirido por meio de suas próprias experiências, considerando as circunstâncias em que estão envolvidas.

Sem desconsiderar a importância desses debates em relação à identidade do curso, vê-se que o foco de suas preocupações tem obscurecido outros aspectos relevantes em termos da formação de professores no curso de Pedagogia, notadamente relacionados ao currículo. A esse respeito, argumenta-se que uma questão, em especial, parece escapar às atenções dos autores na atualidade, constituindo uma lacuna sobre os estudos relacionados às diretrizes do curso de Pedagogia e diz respeito à medida que essa política tem potencial para colaborar na formação de professores multiculturalmente comprometidos, capazes de valorizar a pluralidade cultural de seus alunos e colaborarem para questionar e desafiar estereótipos e preconceitos presentes na sociedade, que se manifestam nos espaços escolares e não escolares em que os mesmos desenvolverão suas atividades profissionais. Isso implica em saber até onde o multiculturalismo, compreendido como um conjunto de respostas à diversidade cultural, nas diferentes áreas do conhecimento (KINCHOLLOE & STEINBERG, 1997, *apud* CANEN; CANEN, 2005), tem tido impacto nas políticas educacionais de formação de professores no Brasil, notadamente aquelas que tratam do curso de Pedagogia; em que sentido tem sido considerado e de que maneira tem influenciado essa formação.

A preocupação com a formação de professores multiculturalmente comprometidos, não é recente. Entretanto, é no final do século XX que ela ganha força no contexto das políticas de formação de professores em geral, sendo destacada como um dos desafios a serem enfrentados na educação do século XXI (CANEN, 2005; MCLAREN, 2000; STAVANHAGEN, 1997). No Brasil, ela tem constituído objeto de estudo de diferentes autores, tais como Canen (1997, 1999, 2000, 2001^a, 2001b), Canen e Moreira (2001), Canen e Oliveira (2002); Canen e Xavier (2005), Candau (2001) e Moreira e Macedo (2001), os quais

ênfatizam a necessidade de considerar a pluralidade cultural no âmbito da formação docente, de modo a promover não apenas o respeito pela diversidade, como também, o desenvolvimento de atitudes que permitam questionar as relações de poder que perpetuam as desigualdades, reforçam estereótipos e preconceitos, contribuindo para o surgimento e a manutenção de práticas educativas homogeneizadoras, tanto em espaços escolares, como não escolares.

Essas preocupações têm implicações significativas para o campo do currículo, entendido como campo intelectual criado pelas posições, relações e práticas que surgem no contexto da produção discursiva dessa área (LOPES; MACEDO, 2005), e encontram afinidade com os estudos curriculares desenvolvidos na perspectiva da teoria crítica (APPLE, 1989, 2006; GIROUX, 2003; YOUNG, 2000; MOREIRA, 1990; MOREIRA; SILVA, 2002; PADILHA, 2004), os quais têm evidenciado a dimensão política do currículo, bem como a necessidade de desvelar as relações de poder que, mascaradas pelo discurso da neutralidade técnica, se encontram presentes em seu processo de construção, que é necessariamente marcado, de acordo com essa linha, pelo contexto cultural, político, econômico e social em que acontece.

No Brasil, a temática do multiculturalismo tem penetrado a produção teórica sobre currículo e colaborado no sentido de se buscar respostas plurais que possibilitem questionar preconceitos, desafiar discursos que desvalorizam as diferenças, congelam as identidades e acentuam as desigualdades nas políticas e práticas curriculares, em diferentes níveis de educação. Estudos desenvolvidos nessa linha (CANDAU, 2008; MOREIRA, 1990; CANEN 2005, CANEN; MOREIRA, 2001; MOREIRA; MACEDO, 2002) argumentam que o multiculturalismo pode constituir uma via de análise profícua no sentido não apenas de denunciar os mecanismos de poder socialmente construídos que tendem à homogeneização,

mas, colaborar no enfrentamento dessas denúncias, encontrando caminhos que permitam construir sociedades mais justas, humanas e democráticas.

Nos cursos de licenciatura, a organização de currículos multiculturais, ou seja, de currículos orientados segundo a perspectiva de valorização da diversidade cultural, do combate ao preconceito e ao congelamento das identidades, tem sido vista como um desafio e tem ganhado cada vez mais destaque no contexto das políticas educativas, as quais têm buscado incorporar a discussão da pluralidade cultural. No entanto, análises desenvolvidas sobre discursos curriculares presentes nas políticas nacionais de educação indicam a presença de contradições e formas diversas de compreensão e apropriação do multiculturalismo que requerem cuidados, no sentido de se evitar que, pelo discurso da valorização da pluralidade, possa-se correr o risco de promover reducionismos identitários. Em relação às políticas relacionadas ao ensino superior no Brasil, Canen (2005b) tem apontado, por exemplo, a existência de discursos que, embora camuflados como multiculturalmente orientados, têm comprometido o cerne de projetos multiculturais, no que se refere à contestação de estereótipos e à essencialização das identidades. Isso implica a necessidade de compreender os sentidos diversos do multiculturalismo presentes nesses discursos, de forma que as práticas curriculares desencadeadas a partir deles, que se pretendam multiculturais, não acabem por perpetuar a construção das diferenças e preconceitos cuja intenção é combater.

Canen (2005a) chama a atenção para a existência de diferentes sentidos para o multiculturalismo, advertindo sobre os dilemas e os riscos desse termo ser assumido a partir de concepções reducionistas por ela denominadas de “multiculturalismo reparador”, “folclorismo”, “reducionismo identitário” e “guetização cultural”, as quais contribuem para o congelamento das identidades. Apoiando-se nos estudos da autora, e entendendo-se o multiculturalismo a partir de uma perspectiva crítica (MCLAREN, 1997), cuja tarefa central define-se em termos da transformação das relações sociais, culturais e institucionais, no

sentido de que a diversidade seja afirmada a partir do compromisso com a justiça social, argumenta-se ser necessário compreender os potenciais multiculturais de formação de professores presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, avaliando-se em que medida as categorias relacionadas ao multiculturalismo estão presentes em seu conteúdo e que tipo de multiculturalismo traduzem. Em outras palavras, entende-se ser importante compreender até que ponto os documentos que dão origem a essas Diretrizes são sensíveis à pluralidade cultural e à desconstrução de preconceitos e estereótipos que silenciam identidades.

4 CURRÍCULO MULTICULTURAL: potenciais e limites das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

4.1 Conceituando Currículo Multicultural

Para traçar o significado de currículo multicultural, este trabalho apóia-se nos estudos desenvolvidos pelas teorias curriculares críticas, as quais, sem abrir mão do ideal progressista de emancipação, têm buscado dialogar com elementos das teorias pós-modernistas/pós-estruturalistas². A perspectiva curricular crítica, em oposição às teorias tradicionais que, a partir dos pressupostos de neutralidade e cientificidade, defendem uma visão essencializada do currículo – ou seja, a ideia de que o mesmo pré-existe como coisa, realidade, que deve ser conhecida e descrita, valorizando suas formas de organização e elaboração –, está preocupada com as conexões existentes entre saber, identidade e poder, reconhecendo o currículo como uma construção social e chamando a atenção para o seu caráter histórico e político. Dessa forma, acreditando na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e justa, rejeita-se o caráter prescritivo do currículo, bem como a sua redução a uma atividade meramente técnica, o que contribui para a reprodução, pela educação, de desigualdades culturais e sociais. Partindo do pressuposto da não neutralidade das decisões curriculares, considera-se, assim, que quaisquer análises relativas ao currículo devem sempre fazer referência aos contextos mais amplos que o envolvem.

Entender o currículo dessa forma significa, em primeiro lugar, reconhecer seu papel ideológico (ALTHUSSER, 1983; APPLE, 2002, 2006; GIROUX, 1997; MOREIRA; SILVA, 2002). De acordo com a perspectiva curricular crítica, o currículo está estreitamente

² Devido à dificuldade de classificar os autores, optou-se por não fazer distinção entre as duas correntes de pensamento, seguindo, dessa forma, a tendência da maior parte da literatura, tendência essa observada por Silva (1996, p. 138-139).

relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, uma vez que o conhecimento nele corporificado constitui o resultado de uma seleção que reflete interesses de classes e grupos determinados, funcionando como força reprodutora nas sociedades marcadas por desigualdades, e não o resultado de um processo imparcial, nem socialmente consensual, como defendem as teorias tradicionais.

[...] as formas de conhecimento (tanto aberto quanto oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômicos. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de designar os ambientes escolares, embora possam não ocorrer conscientemente, são com frequência baseados em pressuposições ideológicas e econômicas que oferecem regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores (APPLE, 2006, p. 84).

Considerando o posicionamento de Apple (*op. cit.*), o currículo e a escola constituem instrumentos poderosos para a “manutenção da hegemonia ideológica”³ das classes dominantes da sociedade e são tanto mais eficazes, quanto puderem naturalizar essa ideologia, transformando-a em senso comum. Isso supõe considerar que nem a escola, nem o currículo são neutros, mas incorporam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para produzir e ampliar desigualdades. Ambos, portanto, têm uma função ideológica na medida em que produzem conhecimento e estão a serviço de interesses sociais específicos, colaborando para a reprodução cultural das relações de classe e também de gênero, etnia e outras. São, conforme argumenta o autor, “agentes da hegemonia cultural e ideológica”.

O reconhecimento dessa relação estreita entre ideologia e currículo desloca a problemática curricular da questão da validade epistemológica do conhecimento para questões

³ Apple (2006) recusa a concepção mecanicista segundo a qual haveria entre economia e consciência uma correspondência direta. Utiliza, portanto, o conceito de hegemonia para explicar como as condições econômicas controlam a atividade cultural. Defende a ideia de que essa “determinação” constitui o resultado de complexas relações entre as práticas econômicas e a prática cultural, relações essas que são mediadas pelas ações e contradições dos sujeitos envolvidos. O conceito de hegemonia refere-se, portanto, ao “conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (p. 39), constituindo um “sentido de realidade para a maior parte das pessoas” (WILLIAMS *apud* APPLE, *op. cit.*). O conceito de hegemonia implica, segundo o autor, que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de “pressupostos ideológicos tácitos”, que operam como regras em geral não conscientes, bem como pelo controle econômico e pelo poder.

relativas às relações de poder envolvidas em seu processo de seleção e implementação, devendo-se, na perspectiva da teoria curricular crítica, procurar desvelar seu conteúdo ideológico latente que tende ao controle social e à homogeneização. Isso significa investigar sua “tradição seletiva” e, portanto, não o como, mas o porquê dos currículos privilegiarem este ou aquele conhecimento. O valor do conhecimento, nessa perspectiva, não está, conforme indica Giroux (1997), em sua legitimação científica, mas em sua possibilidade de constituir-se em instrumento para a análise crítica e a transformação social.

O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social. O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1997, p. 39-40).

Dado o exposto, aponta-se para uma segunda consideração: adotar a perspectiva curricular crítica como norte para o desenvolvimento desse estudo significa compreender que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações desiguais de poder, relações essas que precisam ser submetidas a um esforço permanente de identificação e análise. Para Moreira e Silva (2002) é essa afirmação que dá à teorização educacional crítica seu caráter fundamentalmente político e marca, portanto, seu rompimento com a tradição liberal baseada na ética do sucesso individual e da meritocracia. Acredita-se que essas relações de poder se manifestem não apenas por meio do currículo oficial, na medida em que o mesmo privilegia um conhecimento em detrimento de outro e orienta para a formação de uma identidade específica, mas, também, mediante sutis e complexas expressões, em atos cotidianos que ocorrem na escola, os quais se relacionam à ideia de currículo oculto⁴ e que transmitem mensagens e valores aos estudantes que, silenciosamente, reforçam preconceitos e

⁴ O termo currículo oculto está sendo empregado no sentido atribuído por Giroux (1997, p. 86). Refere-se “àsquelas normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente de uma determinada aula”. Diz respeito, portanto, ao “padrão subjacente de relacionamentos sociais em sala de aula e na escola como um todo”.

discriminações. De acordo com esse posicionamento, o “poder e o controle econômicos” se apresentam dialeticamente interconectados com o “poder e o controle culturais”. Apple (2006, p. 103-104) explica essa relação da seguinte maneira:

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o ‘*corpus* formal do conhecimento escolar’ pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devemos ter’ –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o ‘conhecimento de todos’ se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla.

Em última análise, o poder manifesta-se por meio de linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais a partir de critérios de classe, raça, etnia, gênero, entre outros, sendo o currículo um poderoso instrumento de reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias de grupos dominantes. O perigo dessa relação assenta-se no fato de que o poder não apenas produz o conhecimento – uma versão particular da verdade –, mas distorce a realidade com os efeitos de verdade que ele produz. O conhecimento corporificado no currículo constitui, de acordo com essa perspectiva, uma representação da cultura dominante, um discurso construído por meio de um processo seletivo de ênfases e também de omissões, que legitima um tipo particular de verdade e estilo de vida. A esse respeito, comenta Giroux (1997, p. 31):

O poder, nesse sentido, tem um significado mais amplo em sua relação com o conhecimento do que geralmente se reconhece. O poder, neste caso, como salienta Foucault, não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da ‘verdade’. Em outras palavras, ‘O poder não mistifica ou distorce simplesmente. Seu impacto mais perigoso é sua relação definitiva com a verdade, os efeitos de verdade que ele produz’.

O autor chama a atenção, no entanto, para o fato de que reconhecer a existência desse processo de reprodução não significa que o mesmo ocorra sem resistência⁵ por parte dos grupos culturais minoritários, destacando a presença de contradições e tensões no processo de escolarização, que permitem compreender o currículo como um “território contestado”. Nesse sentido, a escola e o currículo devem ser vistos como tendo uma natureza contraditória, pois são, ao mesmo tempo, determinados e determinantes, cabendo à educação crítica, portanto, desenvolver não apenas um discurso de crítica, que desvele e denuncie esses processos, mas também de possibilidade, que aponte caminhos através dos quais seja possível a construção de processos educativos voltados para a libertação ou emancipação dos sujeitos neles envolvidos (GIROUX, 1997, p. 27). Para ele:

Aqui está a questão do reconhecimento de que as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. Elas, contudo, de fato exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que ‘produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades’. Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (GIROUX, *op. cit.*, p. 124).

De modo semelhante, Apple (2006) argumenta que há uma tendência geral e histórica para a conformidade e, portanto, para a negação do conflito, tanto no âmbito social, como no científico, com reflexos para as teorias curriculares. Em sua perspectiva tradicional, essas teorias concebem o conflito de forma negativa, relacionando-o à ideia de disfunção. Contrariamente, o autor argumenta ser possível desafiar condições hegemônicas a partir de estratégias educacionais que estimulem o enfoque explícito no conflito com vistas a desenvolver nos alunos uma perspectiva política e intelectual para que possam perceber os aspectos ideológicos presentes em suas relações na vida coletiva. Para ele:

⁵ O autor prefere empregar o termo “contra-hegemonia”, o qual, segundo ele, “implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição ativa que engendra”, do que o termo resistência.

Da mesma maneira que o conflito parece ser um meio fundamental para o estabelecimento da autonomia individual e para a total diferenciação da personalidade em relação ao mundo exterior, também é eficaz para a total diferenciação da autonomia da comunidade. Na essência, ele pode criar uma ‘tensão em prol da articulação de pressupostos que marcam aquele grupo em especial, a fim de reforçar a solidariedade e o acordo entre seus membros’ [...] (APPLE, 2006, p. 142).

Giroux (*op. cit.*), fundamentado em Freire, argumenta a favor de uma pedagogia crítica que seja desenvolvida como forma de política cultural, a qual apresenta um duplo conjunto de tarefas: a análise de como a produção cultural é organizada dentro das relações assimétricas de poder e a construção de estratégias políticas de participação que permitam a defesa das escolas como esferas públicas democráticas. Nessa perspectiva, a educação opera a partir de duas linguagens: a “linguagem da crítica” e a “linguagem da possibilidade”. Isso implica o entendimento de que, contrariamente ao que ele denomina de “críticos de esquerda”⁶, as experiências vividas nas escolas não são inferidas automaticamente a partir de determinações estruturais, mas são mediadas pelos sujeitos, constituindo formas particulares de produção. Assim, a lógica da dominação representa uma combinação de práticas materiais e ideológicas, as quais, inseridas em um contexto histórico específico, incorporam contradições. Para o autor:

[...] a fim de desenvolver uma pedagogia crítica em torno de uma forma de política cultural, é essencial desenvolver um discurso que não suponha que as experiências vividas possam ser inferidas automaticamente a partir de determinações estruturais. Em outras palavras, a complexidade do comportamento humano não pode ser reduzida à simples identificação de determinantes, quer sejam eles modos econômicos de produção ou sistemas de significação textual, nos quais tal comportamento é moldado e segundo os quais ele constitui a si mesmo. A forma pela qual os indivíduos e grupos tanto medeiam quanto habitam as formas culturais apresentadas por tais forças estruturais é por si mesma uma forma de produção [...] (GIROUX, 1997, p. 140).

Considerando os argumentos até agora apresentados, um outro aspecto que merece ser considerado no âmbito da teorização crítica do currículo, diz respeito à sua relação com a cultura. Inúmeros estudos desenvolvidos a partir desse referencial têm destacado o papel da

⁶ Expressão utilizada pelo autor para nomear teóricos críticos que, segundo ele, dão uma ênfase excessiva ao relacionamento entre as escolas e a esfera econômica, os quais, na sua posição, não conseguiram fugir ao reducionismo que procuravam superar.

educação e do currículo na produção e na contestação cultural. O termo “política cultural” (GIROUX, 1997, 2003) é visto neste estudo como uma referência fundamental para a compreensão das relações entre currículo e cultura. Fundamentando-se nessa perspectiva, acredita-se que o currículo esteja ativamente envolvido na produção da cultura: da mesma forma em que é produzido por ela, funciona, também, como um campo de contestação e resistência cultural. Entendido dessa maneira, o currículo constitui um campo onde ativamente se produzem e se criam significados sociais, mas, também, um campo de resistência, um terreno no qual se manifestam conflitos entre os significados que são impostos por uma cultura dominante e aqueles relacionados a valores não hegemônicos, também presentes nas relações entre os diferentes agentes que se encontram no espaço escolar; entre o instituído e o instituinte. De acordo com o referencial teórico aqui adotado, o potencial emancipador e libertador da educação exige que sejam criadas condições para que esses agentes possam tornar-se conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições educacionais e pelas estruturas sociais. Nesse sentido, concorda-se com Giroux (1997), o qual, entendendo as escolas como locais contraditórios, que reproduzem e ao mesmo tempo resistem à lógica de dominação, defende a necessidade de que tanto os professores como os alunos possam ser preparados para lutarem contra formas de opressão, não somente nesses espaços, mas, também, na sociedade mais ampla. No caso específico dos professores, fazendo-se referência aos estudos desse autor, entende-se que os mesmos devam ser preparados para atuarem como “intelectuais transformadores”⁷, para que, combinando reflexão e ação, possam voltar-se para o interesse de fortalecerem os estudantes com habilidades e conhecimentos necessários para serem atuantes críticos, comprometidos com um mundo livre da opressão e da exploração. Isso significa dar voz e criar espaços de

⁷ A categoria de “intelectual transformador” proposta por Giroux (1997) difere do conceito de Gramsci de “intelectuais orgânicos radicais”, na medida em que não se aplica, exclusivamente, aos intelectuais que tomam a classe trabalhadora como único agente revolucionário. Segundo o autor, os intelectuais transformadores podem surgir e trabalhar em diversos grupos que resistam ao conhecimento e às práticas dominantes de sua formação social, oferecendo aos mesmos liderança moral, política e pedagógica contra as condições de opressão.

participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional, de modo a resgatar a finalidade política e ética da educação em sociedades que se pretendem afirmar como democráticas.

Por fim, há ainda um outro aspecto fundamental que não poderia deixar de ser tratado no âmbito das teorias educacionais críticas, com grande valor para as análises desenvolvidas neste estudo, que diz respeito à relação entre currículo e identidade. De acordo com a perspectiva ora defendida, o currículo não se restringe à questão do conhecimento, sendo, também uma questão de identidade, pois se dirige a uma visão de homem e de mundo. Os argumentos de Silva (2005) ajudam a elucidar essa relação:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de 'identidade' ou de 'subjetividade'. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra 'currículo', que vem do latim *curriculum*, 'pista de corrida', podemos dizer que no curso dessa 'corrida' que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2005, p. 15).

Nesse sentido, o currículo não somente transmite visões individuais e sociais particulares e interessadas, como também, de acordo com Silva (1996, p. 83), "produz identidades individuais e sociais particulares". Além disso, os significados que as escolas legitimam tendem a colaborar ora para a inclusão, ora para a exclusão, funcionando, eles próprios, como formas de controle social. Destaca-se que os sistemas linguísticos presentes nas escolas, entendidos como construtos sociais historicamente condicionados, não apenas privilegiam os estudantes das classes dominantes, mas, também, excluem aqueles das classes não hegemônicas, invalidando suas histórias, suas experiências e suas formas de conhecimento. Classificam e diferenciam os bons dos maus alunos, os comportados dos agitados, os inteligentes dos "burros" e, mesmo, os alunos dos professores, reforçando mecanismos de "seleção escolar" (GIROUX; MCLAREN, 1997).

Os processos de rotulação e diferenciação presentes nas práticas cotidianas das escolas constituem um exemplo de como instrumentos linguísticos poderosos, embora aparentemente neutros, disfarçados em meio a perspectivas científicas, clínicas, psicológicas e terapêuticas da tradição curricular, têm impactos profundos na formação de identidades e no processo de inclusão/exclusão educacional e social, visto que são essencializantes e tendem a ser generalizados. Na perspectiva da teoria curricular crítica, aquilo que se diz a respeito dos alunos constitui um juízo de valor comprometido ideologicamente, que precisa ser analisado no sentido de desvelar suas funções e suas relações com o poder. Apple (2006) chama a atenção para o caráter moral e ético dos processos de classificação, cujo sistema linguístico serve para conferir aos alunos das minorias étnicas e pobres um *status* inferior. Segundo ele:

[...] o processo de classificação como funciona na pesquisa e na prática educacional é um ato moral e político, não um ato neutro de ajuda – é a evidência de que esses rótulos são *maciçamente* aplicados às crianças das minorias étnicas, muito mais do que às crianças daqueles mais poderosos econômica e politicamente (APPLE, 2006, p. 184).

É interessante notar que a linguagem constitui um dos elementos mais importantes no processo de construção da subjetividade e da experiência nas escolas. Ela se relaciona profundamente com o poder e legitima ideologias e modos de vida específicos, colaborando para privilegiar determinadas identidades e silenciar outras, em um processo pernicioso de reforço e produção de desigualdades.

Essa complexidade que envolve as relações entre currículo, cultura, poder e identidade, trazida à tona pela teorização curricular crítica, tem permitido compreender diversos mecanismos por meio dos quais as instituições escolares colaboram para promover desigualdades, revelando o quanto a área do currículo tende a vincular-se a interesses conservadores de homogeneidade e controle social. A esse respeito, Apple (2006) chama a atenção para dois aspectos fundamentais:

O primeiro, consiste em ver as escolas como parte de um conjunto de relações de outras instituições – políticas, econômicas e culturais – basicamente desiguais. As escolas existem por meio de suas relações com outras instituições de maior poder,

instituições que são combinadas de maneira a gerar desigualdades estruturais de poder e acesso a recursos. Em segundo lugar, essas desigualdades são reforçadas e reproduzidas pelas escolas (que não fazem isso sozinhas, é claro). Por meio de suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas no dia-a-dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração, dessas desigualdades. Juntamente com outros mecanismos de preservação e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se tem chamado de *reprodução cultural das relações de classe* nas sociedades industriais avançadas (APPLE, *op.cit.*, p. 104).

Apesar do fato de os estudos relacionados à teoria curricular crítica apontem para a interconexão entre conhecimento e poder e a produção de desigualdades, a partir da existência de formas de dominação em termos das relações de classes, este estudo entende que a questão da opressão não pode ficar restrita a essa categoria. Isso não significa minimizar sua importância, mas destacar modos particulares de dominação relacionados a outras categorias, tais como gênero, raça, etnia, religião, idade, entre outras e, conseqüentemente, formas diversas de luta e resistência. Nesse sentido, afina-se com o pensamento de Giroux (1997) que, posicionando-se em favor do diálogo entre as teorias críticas neomarxistas e as teorias pós-estruturalistas e semióticas, acredita na possibilidade de avançar nos estudos curriculares a partir de construtos teóricos dessas novas perspectivas. Apostando em uma linguagem radical de cidadania e democracia, o autor propõe uma política da diferença a partir da qual as demandas, culturas e relações sociais de grupos diversos possam ser reconhecidas e valorizadas. Aqui se destaca a importância do multiculturalismo e sua articulação com o campo do currículo. Propor uma política da diferença significa articular a “linguagem da crítica”, no sentido de apontar os mecanismos através dos quais as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas em meio a relações de poder, com a “linguagem da possibilidade”, para encontrar caminhos que colaborem na construção de uma sociedade mais justa e democrática, no combate às desigualdades e na luta pelo direito à diferença. Reconhece-se, dessa forma, a existência de uma aproximação entre a teoria curricular crítica e o multiculturalismo, constituindo este último uma possível resposta, no âmbito da educação,

às desigualdades produzidas pelas lutas ideológicas e pelas relações assimétricas de poder, o que encontra apoio em Silva (2005, p. 90), nos seguintes termos:

Parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo. Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe.

No entanto, dada a polissemia do termo multiculturalismo apontada por diferentes autores (MCLAREN; 1997; MOREIRA, 2001; CANEN; OLIVEIRA, 2002; CANEN, 2005; CANEN; XAVIER, 2005; GONÇALVES; SILVA, 2006), a relação entre currículo e multiculturalismo deve ser feita com cuidado, sendo necessário especificar com que conceito de multiculturalismo se está operando. Conforme informado anteriormente, trabalha-se com o conceito de multiculturalismo em sua vertente crítica, o que supõe considerá-lo não apenas como movimento teórico, mas, fundamentalmente, como estratégia política de transformação das relações assimétricas de poder que produzem desigualdades em diferentes situações, incluindo as educacionais.

McLaren (1997), ao propor o conceito de “multiculturalismo crítico e de resistência”, chama a atenção para a sua vinculação a uma agenda política de transformação sem a qual o multiculturalismo poderia limitar-se a mais uma forma de “acomodação a uma ordem social maior”. Da mesma forma como Giroux (1997), o autor apropria-se de *insights* pós-estruturalistas para ressaltar a importância do significado de resistência, enfatizando o papel que a linguagem e a representação desempenham na construção de significados e identidades.

Segundo ele:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência [...], mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 1997, p. 123).

Nessa perspectiva, afirma a diversidade no contexto de uma política de crítica e compromisso com a justiça social, considerando a diferença como produto da história, da cultura, de relações ideológicas e de poder, que só pode ser compreendida em termos contextuais e relacionais e não absolutos, irreduzíveis ou essencializantes.

Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferentemente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de ‘esferas culturais incomensuráveis e assimétricas’ (MCLAREN, 1997, p. 125).

Para McLaren (*op. cit.*), as diferenças devem ser compreendidas em termos de “políticas de significação”, o que supõem admitir que as mesmas sejam construídas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais. Compreendendo que a língua ajuda a constituir a experiência, defende o posicionamento segundo o qual os signos linguísticos envolvidos em lutas ideológicas, criam regimes particulares de representação a partir dos quais as realidades culturais são legitimadas. Dessa forma, produzem-se distinções entre grupos a partir de relações socioeconômicas, com o objetivo de organizar as pessoas de acordo com uma distribuição desigual de privilégio e poder. O mesmo acontece em termos das distinções de raça, gênero, cultura, religião, idade. Assim, ressalta a necessidade de desafiar a construção das diferenças, tornando explícitos os mecanismos ideológicos presentes nessa produção. Quanto a esse aspecto, é oportuna a afirmação de Moreira (2001, p. 67):

A diferença pode e deve ser desafiada, em movimento que vise promover a aceitação do imperativo transcultural proposto por Boaventura de Sousa Santos (1997): as pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades.

Segundo essa perspectiva, o multiculturalismo deve estar voltado para a construção de relações solidárias que se desenvolvam a partir de imperativos de liberdade, libertação, democracia e cidadania crítica. Assim, currículos que se pretendam multiculturais devem estar atrelados a políticas de resistência multicultural, o que supõem romper com uma visão

reducionista da sociedade e criar “espaços de possibilidade”. McLaren (1997, p. 143) utiliza o termo “conscientização”, cunhado por Freire, para destacar a necessidade de desenvolver ações contra-hegemônicas, de resistência à dominação e de emancipação, o que implica não apenas o desenvolvimento de uma consciência reflexiva, mas de mudanças nas condições sociais e materiais. Segundo essa ótica, um currículo multicultural seria, portanto, um currículo informado por uma perspectiva de defesa do direito à diferença, no qual as vozes de grupos oprimidos ou marginalizados pudessem ser representadas e confrontadas e as relações desiguais de poder fossem colocadas como um objeto fundamental de crítica e resistência, com vistas a desafiar conhecimentos e práticas que tendem à homogeneização e que colaboram para produzir desigualdades, preconceitos e discriminações. Pensado à luz do multiculturalismo, o currículo coloca-se, necessariamente, em oposição a visões unilaterais, hegemônicas e homogeneizadoras da realidade educacional. Trata-se, portanto, de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório que deve estar inserido em um contexto mais amplo de uma “política cultural”, de “cidadania ativa” e de “democracia radial” (GIROUX, 1997).

Diante do exposto e considerando os objetivos traçados para este estudo, algumas questões são formuladas: que desafios se impõem à formação de professores quando pensada à luz do multiculturalismo em sua vertente crítica? O que significa formar professores multiculturalmente orientados? Que indicadores podem orientar a análise dos limites e das possibilidades das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia a partir dessa perspectiva?

Mencionou-se anteriormente que o currículo informado por uma perspectiva multicultural serve a dois propósitos básicos: “promover o respeito pela diversidade e preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social” (CANEN; MOREIRA, 2001). No caso do currículo de formação de professores, esses objetivos ganham relevância especial, constituindo um duplo desafio a ser enfrentado, tanto no currículo formal como no

conjunto de vivências e práticas que caracterizam o currículo oculto dos cursos de licenciatura. De um lado, encontra-se o fato de que o currículo se dirige a alunos que, como tais, consideradas as finalidades do ensino superior no Brasil, precisam ser orientados a desenvolver a capacidade de reflexão e crítica no sentido de evidenciar o processo por meio do qual as diferenças são produzidas, identificando o conteúdo ideológico e as relações de poder implicadas na construção dos diferentes significados culturais e sociais, para que possam, enquanto cidadãos, ultrapassar a perspectiva do desenvolvimento de relações de respeito e tolerância para atuar, positivamente, em relação aos diferentes e engajar-se na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Um segundo desafio é colocado na medida em que esses professores em formação também precisam ser preparados para atuarem criticamente em prol da justiça social, não apenas como cidadãos, mas, como profissionais, compreendendo o seu papel e a sua responsabilidade na formação das identidades de outros sujeitos, no sentido de não perpetuarem, por meio de suas práticas profissionais, as relações assimétricas de poder que produzem diferenças e acentuam desigualdades.

Isso se torna particularmente importante ao se levar em consideração que há na literatura inúmeras referências à tendência dos professores reproduzirem, em suas práticas profissionais, os saberes, as atitudes e os papéis aprendidos por eles ao longo de suas vidas escolares, os quais, muitas vezes, não são sequer abalados com a formação inicial nas universidades. Tardif (2002), por exemplo, ao investigar os saberes que servem de base ao ofício de professor, afirma que grande parte da competência profissional dos professores tem suas raízes em sua própria história de vida, em fontes por ele denominadas de “pré-profissionais”.

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje, é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial de professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial

para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão (TARDIF, 2002, p.68-69).

Entre esse conjunto de crenças e atitudes encontram-se facilmente reproduzidas pelos professores, na maior parte das vezes inconscientemente, seguindo uma lógica peculiar denominada por Tardif (*op. cit.*) de “naturalização das práticas sociais”, concepções tradicionais acerca do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, papéis e rotinas institucionalizadas da escola, preconceitos e discriminações a grupos minoritários ou historicamente marginalizados. Na linguagem da teoria curricular crítica, essa naturalização relaciona-se, propriamente, ao conceito de hegemonia, e requer, conforme apontado por Apple (2006), Giroux (1997) e McLaren (1997), ações contra-hegemônicas fundamentadas em uma “pedagogia radical” no sentido de promover sua desnaturalização.

De acordo com essa perspectiva, formar professores multiculturalmente orientados significa, justamente, assumir o compromisso com a educação como um processo político, que visa à emancipação dos sujeitos e à transformação da sociedade, com vistas a alcançar o ideal de democracia e de igualdade. Isso implica em procurar superar a abordagem tecnocrática que, baseada na racionalidade instrumental, restringe a formação do professor ao mero treinamento de competências e habilidades e, sua função, à recepção e à transmissão passiva do conhecimento, pela simples execução daquilo que foi pensado e elaborado por outros. Conforme aponta Giroux (1997), significa encarar os professores como “intelectuais transformadores”:

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (GIROUX, 1997, p. 162).

Considerando que as escolas não constituem locais neutros e que, portanto, também os professores não podem assumir uma postura neutra, pensar a formação de professores à luz do multiculturalismo supõe resgatar a sua autonomia intelectual e de ação e prepará-los para o desenvolvimento de uma postura política e reflexiva, no sentido de manifestarem-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais, dentro e fora das escolas, trabalhando, ao mesmo tempo, para criar condições para que os estudantes possam assumir seu papel como cidadãos em prol da construção de uma sociedade mais justa e humana.

Com base no exposto, ações contra-hegemônicas implicam em assumir como essencial aquilo que Giroux (1997) denomina de “tornar o pedagógico mais político”, inserindo a escolarização diretamente na esfera política, em um esforço de transformação das relações assimétricas de poder, e, ao mesmo tempo, “tornar o político mais pedagógico”, no sentido de orientar os interesses políticos do processo de escolarização por uma natureza emancipadora. De acordo com essa visão, os professores deveriam ser formados no sentido de desenvolverem as condições para unirem a “linguagem da crítica” com a “linguagem da possibilidade”, para lutarem contra todas as formas de opressão e, igualmente, possibilitarem aos estudantes condições de desenvolverem a autonomia intelectual, moral, social e política necessária para lutar por um mundo qualitativamente melhor. A afirmação de Canen e Xavier (2005, p. 336) corrobora para esse entendimento:

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

A organização de currículos multiculturais para a formação de professores deve, portanto, estar inserida em uma “política cultural” (GIROUX, *op.cit.*), no sentido de articular

teoria e prática curriculares para a produção de formas de conhecimentos e habilidades que forneçam condições para o fortalecimento dos professores em formação. Nesse sentido, o conceito de “intelectual transformador” deve ser utilizado como um princípio de organização do discurso curricular. Sua utilização implica em: assumir o currículo como um discurso teórico que expressa uma disputa em torno de formas de autoridade política; destacar a necessidade de compromisso com a melhoria das condições de vida social; expressar preocupações relativas à educação dos estudantes para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis; dar voz aos estudantes, estimulando formas democráticas de participação; trabalhar “com” e “sobre” as experiências dos estudantes, contextualizando cultural e socialmente os conhecimentos; trazer os conflitos (culturais, raciais, de credo, de gênero...) para o centro do trabalho pedagógico; rever a relação entre universidade e escola; estimular o desenvolvimento de projetos coletivos; indicar meios para desenvolver nos estudantes a capacidade crítica, reflexiva e de pesquisa; favorecer o desenvolvimento de estudos interdisciplinares, entre outros.

Assim, assumir um currículo de formação de professores como uma forma de política cultural significa enfatizar a necessidade de avaliar a escolarização a partir de categorias com o social, o cultural, o político e o econômico, conforme explica Giroux (1997, p. 203):

O projeto de ‘fazer-se’ um currículo de política cultural como parte de um programa de formação de professores consiste na ligação da teoria social radical a um conjunto de práticas estipuladas, através do qual os professores em formação sejam capazes de dismantelar e questionar os discursos educacionais favorecidos, muitos dos quais foram vítimas de uma racionalidade hegemônica instrumental que limita ou ignora os imperativos de uma democracia crítica.

De acordo com esse posicionamento, a contra-hegemonia exige, portanto, uma compreensão política e crítica da natureza e dos mecanismos de dominação existentes que conduzem a formação de professores com base na tecnocracia, bem como de uma tomada de posição no sentido de reverter esse processo. Logo, a criação de currículos multiculturais

supõe a criação de ambientes educativos nos quais se torne possível identificar as relações de poder entre diferentes culturas, bem como sensibilizar para o engajamento na luta por transformar essas relações. Moreira (2001, p. 70) indica alguns caminhos por meio dos quais isso seria possível. Segundo ele:

Defende-se a formação de um professor reflexivo multiculturalmente competente. Sugere-se, também, caminhos para a formação pretendida: inclusão de disciplinas especificamente voltadas para a educação multicultural; novos conteúdos, procedimentos e valores no âmbito das disciplinas pedagógicas existentes; contato dos futuros docentes com diferentes realidades culturais. Destacam-se, ainda, a necessidade de discussões sobre o papel da escola e a análise de experiências multiculturais bem sucedidas, inclusive das que ocorrem paralelamente ao sistema oficial.

Defendendo a necessidade de cautela em relação a quaisquer esforços de universalização de propostas para a organização de currículos segundo essa perspectiva, Canen e Moreira (2001, p. 36) acreditam que a concretização de currículos multiculturais na formação de professores também pode ser favorecida da seguinte forma:

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

Considerando a contribuição dos autores supramencionados e em consonância com a perspectiva crítica do multiculturalismo, alguns indicadores podem ser identificados no sentido de nortear a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia à luz do multiculturalismo. Entende-se que tal análise deva levar em consideração:

- **a concepção de docência:** no sentido de procurar identificar em que medida as diretrizes incorporam perspectivas mais críticas em relação à função do professor, ultrapassando abordagens tradicionais, ancoradas em ideologias instrumentais que reduzem sua autonomia e restringem a sua atuação à reprodução apolítica de conhecimentos e, conseqüentemente, das relações desiguais de poder.

- **a presença ou ausência de sensibilidades multiculturais:** ao considerar esse item, busca-se compreender a importância dada à formação de identidades sensíveis à pluralidade cultural e engajadas na luta contra as relações desiguais de poder que perpetuam preconceitos e estereótipos e silenciam e marginalizam identidades.
- **o papel dado à pesquisa:** considerando-se que a pesquisa constitui um elemento fundamental para a formação de profissionais reflexivos, procura-se identificar o sentido dado à pesquisa e os potenciais de formação crítica dos professores presentes nos documentos das referidas Diretrizes.
- **as formas de seleção e tratamentos dos conteúdos:** entende-se que o modo como as Diretrizes do curso orientam a seleção e o tratamento dos conteúdos curriculares pode revelar maior ou menor grau de centralização curricular e, portanto, maior ou menor grau de liberdade para as instituições de ensino na escolha dos conteúdos que devem orientar a formação dos professores. Essas orientações também podem permitir identificar aspectos ideológicos que possivelmente possam hierarquizar os conhecimentos em virtude de interesses particulares e hegemônicos.
- **os aspectos metodológicos e de avaliação:** a partir desse item procura-se perceber em que medida as diretrizes incorporam orientações metodológicas capazes de promover a conscientização dos alunos a respeito das relações de poder implicadas no processo de escolarização que promovem desigualdades, bem como estimula a interdisciplinaridade e processos de aprendizagem coletiva e de avaliação que estejam comprometidos o “empoderamento” e com o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos professores em formação.

Estabelecidos esses critérios de análise do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, espera-se definir parâmetros a partir dos quais seja possível identificar seus potenciais e limites para a formação de professores orientados

segundo a perspectiva do multiculturalismo crítico. A seguir, procede-se à avaliação dos documentos que deram origem a essas Diretrizes, iniciando-se pela análise das principais mudanças estabelecidas por meio deles para o curso de Pedagogia. Em seguida utiliza-se, então o multiculturalismo como lente para analisá-los e interpretá-los.

4.2 A nova organização curricular para o Curso de Pedagogia

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são instituídas, conforme anteriormente mencionado, mediante os seguintes documentos: Parecer CNE/CP nº 05/2005, Parecer CNE/CP nº 03/2006 e Resolução CNE/CP nº 01/2006. Esses documentos propõem uma nova organização curricular para o referido curso que passa a se organizar como um curso de licenciatura, destinado, prioritariamente, à formação dos professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova organização será brevemente tratada neste texto com o objetivo de situar o leitor em termos das principais mudanças introduzidas por esses instrumentos nesse curso, tendo em vista a compreensão, posteriormente, dos limites e das potencialidades que os mesmos trazem para orientar a formação de professores segundo perspectivas afinadas com o multiculturalismo a partir de sua vertente crítica.

O Parecer CNE/CP nº 05/2005 inicia com uma breve revisão sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, afirmando serem elas o resultado de um longo processo de consultas e discussões por meio do qual experiências e propostas foram tencionadas e confrontadas, não apenas com a legislação vigente, mas também com o resultado de processos de avaliação institucional de formação inicial e continuada de professores nos últimos anos. Em seguida, traça uma reconstituição histórica da trajetória do curso no Brasil, destacando como o mesmo foi se consolidando

como o *locus* de formação de professores para atuarem nos anos iniciais de escolarização, bem como apontando a necessidade de, por um lado, se organizar a formação de especialistas, a partir daquele momento, no nível da pós-graduação, visto que a mesma não poderia mais ser exclusiva dos licenciados em Pedagogia e, por outro, de ampliar o campo de atuação do Pedagogo em função das demandas percebidas por setores de educação não escolares.

Feita essa introdução, o curso tem, então, sua finalidade definida, a qual, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que homologou as referidas diretrizes, foi apresentada nos seguintes termos: “deve oferecer formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”. Dessa forma, as Diretrizes definem sua aplicação 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 são previstos conhecimentos pedagógicos.

Essas diretrizes fundamentam-se em uma concepção que considera a Pedagogia enquanto *práxis*. De acordo com essa perspectiva, a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis* social, devendo a docência e o trabalho pedagógico constituírem a centralidade do processo formativo do respectivo curso. No entanto, ao considerarem a docência como a base da formação do pedagogo, caracterizando o curso de Pedagogia como um curso de licenciatura, o fazem em uma perspectiva que consideram ampliada, uma vez que compreendem, entre as atividades docentes, a participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não escolares, bem como a produção e a difusão do conhecimento científico-tecnológico do

campo educacional, em contextos escolares e não escolares. As diretrizes destacam, entretanto, que essa perspectiva ampliada de docência não pode ser confundida com tecnologia, ou seja, com a utilização de métodos e técnicas pedagógicas, mas deve ser compreendida como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006).

Para garantirem a articulação dessas diferentes dimensões, definem o papel central que devem ter o conhecimento da escola em sua multidimensionalidade, a pesquisa e a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, no processo de formação do licenciado. A consolidação desse repertório de conhecimentos é proporcionada, segundo o que definem as diretrizes, pelo exercício profissional, para o que é necessário ter como base os princípios da “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”.

Dessa forma, o objetivo do curso é definido nos seguintes termos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006).

O perfil do egresso é traçado levando-se em consideração a concepção segundo a qual a Pedagogia constitui “o campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na *práxis social*” (PARECER CNE/CP 05/2005), bem como a perspectiva ampliada do trabalho docente, que não o restringe à dimensão escolar, envolvendo também a gestão dos processos educativos e a produção e a disseminação do conhecimento na área de educação. Por fim, considera ainda os processos de ensinar e aprender em uma linha de duplo sentido por meio da qual da qual tanto professores como alunos ensinam e aprendem uns com os outros, devendo o professor ser entendido como “*um agente de (re) educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola*” (*Ibidem*, grifo nosso). Dado o sentido ampliado atribuído à docência pelas diretrizes, o perfil do egresso do curso é definido, elencando-se dezesseis capacidades para os quais o mesmo deve ser preparado⁸. Dentre elas destacam-se:

Art. 5º

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 01/2006).

Como consequência da articulação de diferentes dimensões no processo formativo, amplia-se consideravelmente o campo de atuação do pedagogo, o qual ultrapassa o nível do desempenho das funções técnicas presentes nas regulamentações anteriores, bem como da docência que, na primeira regulamentação do curso, se encontrava vinculada à formação de professores no curso Normal, tendo sido, posteriormente, estendida aos anos iniciais de

⁸ A relação completa dessas capacidades, competências ou habilidades pode ser lida no Parecer CNE/CP 05/2005 ou na RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006, que, juntamente com o Parecer CNE/CP nº 03/2006, constituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e foram anexados a esta pesquisa.

escolaridade, a partir do reordenamento dos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior, para abranger, ainda, os processos educativos que acontecem em espaços escolares e não escolares e a produção do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

As Diretrizes do curso de Pedagogia preveem que as instituições devam definir, em seus projetos pedagógicos, a partir da formação comum da docência na Educação Básica, áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, em função das necessidades e interesses locais e regionais, as quais, de forma alguma, podem configurar-se, segundo as diretrizes, como novas habilitações, aprofundamento esse que seria comprovado pelo histórico escolar do egresso. De acordo com o Parecer CNE/CP 05/2005:

[...] dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnicoracial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (p. 10).

No que tange à organização curricular do curso, as Diretrizes chamam a atenção para a necessária observação dos princípios constitucionais e legais; em especial aqueles proclamados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores contemple a “educação de cidadãos”, tendo em vista ações norteadas por valores tais como a ética, a justiça, a dialogicidade, o respeito mútuo, a solidariedade, a tolerância, o reconhecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas (PARECER CNE/CP Nº 05/2005). Defendem, também, a adoção do princípio do respeito e da valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas no campo da Pedagogia e nas áreas de conhecimento integrantes da formação de educadores.

Ainda no que se refere à organização curricular, as respectivas Diretrizes propõem a organização de três núcleos de estudos: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores, os quais devem oferecer condições para uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar. Para tanto, definem como carga horária mínima do curso, diferentemente de todos os demais cursos de licenciatura, “3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico”, justificadas pela complexidade de sua configuração, dada a multirreferencialidade dos estudos que engloba, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (PARECER CNE/CP 05/2005, p. 15).

As Diretrizes indicam que os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, propiciem a formação do profissional que:

cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática. (*Ibidem*).

Destacam, ainda, a necessidade de que o projeto pedagógico do curso contemple, entre outros, o estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas; o estudo das metodologias do processo educativo e os conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais; o entendimento da relação dialógica entre quem ensina e quem aprende; a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem os professores por meio de movimentos sociais; a produção e divulgação de conhecimentos

na área da educação que instigue o licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social; as políticas de educação inclusiva e a compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas para a democratização da Educação Básica no país; as especificidades de como as crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos; o conhecimento dos processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática; sólida formação teórico-prática e interdisciplinar que exige, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência.

A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia ficaria garantida, de acordo com as diretrizes, por meio da organização de atividades e estratégias diferenciadas, tais como disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional em escolas e em outros ambientes educativos, atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão; estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, contemplando diferentes campos de atuação.

As diretrizes colocam em regime de extinção as antigas habilitações, e facultam às instituições que mantinham cursos Normais Superiores transformarem seus cursos em cursos de Pedagogia. Para adequarem a oferta dos cursos às novas orientações, exigem a elaboração de novos projetos pedagógicos para os alunos que iniciassem o curso a partir do processo seletivo seguinte ao período em que fosse implantado o novo currículo, os quais deveriam ser protocolados no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de um ano, a contar da data da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. As instituições poderiam optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, ou introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

Por fim, as Diretrizes definem critérios para que os concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores, tivessem cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendessem complementar seus estudos na área não cursada pudessem fazê-lo, preferencialmente nas instituições em que cursaram sua primeira formação.

A formação dos demais profissionais da educação, nos termos do Art. 64 da Lei nº 9.394/96, prevista para acontecer de acordo com o que previa o Parecer CNE/CP nº 05/2005 e sua proposta de Resolução, no nível da pós-graduação, aberta a todos os licenciados, fica assegurada no curso de Pedagogia, mediante o reexame da matéria feito pelo Parecer CNE/CP nº 03/2006, podendo também ser oferecida no nível da pós-graduação, em cursos abertos a todos os licenciados.

Essa breve explanação a respeito da nova organização que o curso de Pedagogia passou a ter com a homologação de suas Diretrizes Curriculares permite identificar elementos que indicam a presença, nos documentos mencionados, de preocupações com a formação de professores capazes de colaborar, por meio de seu exercício profissional, para a garantia da formação de cidadãos participantes e comprometidos com a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária. Não são poucos os trechos em que se faz referência a elementos necessários à formação de professores multiculturalmente orientada. A seguir, será feita uma análise pormenorizada desses elementos com o objetivo de identificar como o multiculturalismo se traduz nas referidas diretrizes, que tipo de multiculturalismo está em jogo nesses documentos e as possíveis contradições entre essa orientação, quando confrontada com outros documentos que exercem influência na organização do curso, a exemplo das diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (PARECER CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 e RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Defende-se o argumento de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia sustentam-se a partir de perspectivas teóricas que se afinam com a vertente crítica da educação, que toma o multiculturalismo como uma lente necessária para a leitura da realidade educacional e a busca de caminhos capazes de promover o combate às discriminações, aos preconceitos e ao congelamento de identidades, que têm marcado os currículos e as práticas educacionais, especialmente no contexto dos níveis de ensino cuja formação de professores é abarcada pelo curso de Pedagogia, destacando-se a necessidade de preparar os professores nesse curso para colaborarem na transformação dessa realidade por meio de práticas democráticas e multiculturalmente orientadas. Todavia, identifica-se limites para que essa orientação seja efetivada no âmbito das instituições formadoras, na medida das contradições que se revelam quando essas diretrizes são confrontadas com outros documentos norteadores das políticas para a formação de professores no país.

4.3 Potenciais multiculturais de formação de professores

Para se analisar os potenciais e os limites da formação de professores multiculturalmente orientados a partir do conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, há que se considerar, inicialmente, o significado de diretrizes curriculares no contexto da organização dos cursos no nível do ensino superior, no Brasil. A ideia de elaboração de diretrizes curriculares, em substituição à definição de currículos mínimos para os cursos de graduação, encontra seus fundamentos na LDBEN de 1996, que define como princípios orientadores do ensino, entre outros, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino público e a valorização da experiência extra-escolar. Pautada

nesses princípios, a Lei, visando atender à heterogeneidade cada vez mais crescente da realidade das instituições de ensino, bem como das demandas de formação no país, assegura maior flexibilidade à organização de cursos nesse nível de ensino. Diante da nova Lei, a fixação de currículos mínimos passa, então, a ser vista como uma forma de controle e regulação excessiva, em desacordo com os princípios por ela proclamados, que comprometia a autonomia das instituições na organização de suas atividades de ensino.

A competência pela formulação de diretrizes curriculares dos cursos de graduação fica a cargo do Conselho Nacional de Educação, mediante a Câmara de Ensino Superior, considerando o que estabelecia a Lei nº 9.131/95, mesmo antes da promulgação da nova LDBEN, a qual foi objeto de regulamentação posterior pelos Pareceres nº 776/1997, 583/2001 e 67/2003.

De acordo com o Conselho, por diretrizes curriculares deve-se entender um conjunto de elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, que constituem orientações para a elaboração dos currículos, devendo ser necessariamente respeitados por todas as instituições de ensino superior (PARECER CNE/CES nº 776/97). Nesse sentido, visando garantir a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar, entre outros fatores, a necessidade de “assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas” (*ibidem*). Estabelecidas dessa forma, as diretrizes curriculares deveriam contemplar, segundo o Parecer CNE/CES 583/2001, o perfil dos egressos, devendo os projetos pedagógicos, portanto, orientarem o currículo para um perfil profissional desejado, definindo as competências, habilidades e atitudes a serem objeto de formação, habilitações e ênfases curriculares, conteúdos,

organização do curso, estágios e atividades complementares e, finalmente, estratégias de acompanhamento e avaliação.

Nota-se que a política educacional que se delineou a partir da LDBEN de 1996 definia, entre os objetivos a serem alcançados no ensino superior, o seguinte:

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares capazes de assegurar a necessária flexibilidade e diversidade nos programas pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às particularidades das regiões nas quais se inserem (LEI Nº 10.172/2001).

Considerando as prerrogativas explicitadas a partir dos documentos mencionados, ao Conselho Nacional de Educação coube, então, a difícil tarefa de conciliar a elaboração de orientações gerais e fundamentais para a organização de cada curso de graduação, levando em consideração a necessidade de respeito e valorização pela realidade plural e diversa das instituições de ensino superior no Brasil, das carreiras e das expectativas dos alunos. No caso do curso de Pedagogia, os argumentos apresentados anteriormente revelam o quanto essa tentativa foi conflituosa e suscetível a investidas ideológicas, na medida em que nem os professores e suas associações, nem o próprio Conselho eram coesos em termos dos destinos que seriam atribuídos ao curso.

Além disso, para a análise dos potenciais e dos limites da formação de professores multiculturalmente orientados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, deve-se considerar, ainda, o quanto os demais dispositivos legais, relacionados à formação de professores e levados em conta, segundo o texto das próprias diretrizes, para a sua elaboração, revelam ou não preocupações com questões relacionadas ao multiculturalismo em termos da formação de professores. Trata-se, em especial, da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, à qual já se fez referência, e o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que instituem as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

Percebe-se que, além de estabelecer a necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, o PNE, ao tratar da formação de professores e da valorização do magistério, define princípios a serem obedecidos pelos respectivos cursos, em quaisquer níveis e modalidades. Entre eles destaca a inclusão, nos programas de formação, de questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais, questões de gênero e de etnia, elementos que podem ser interpretados como preocupações, no contexto dos discursos dessa política educacional, com a valorização das diferenças e o combate aos preconceitos, mas que, no entanto, são apenas mencionados, sem maiores esclarecimentos. Segundo o PNE:

10.2

Este plano estabelece as seguintes diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) *inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;*
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica (LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001, grifo nosso).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, essas preocupações são também mencionadas quando as mesmas preveem que os cursos de formação de professores para esse nível da educação nacional devam considerar, em sua organização curricular, “o acolhimento e o trato da diversidade”. Neste último caso, entretanto, é de se estranhar que o Parecer que dá origem a essas diretrizes, o qual tem, ao

total setenta páginas, e que se destina a orientar a organização curricular de todos os cursos de licenciatura – incluindo, portanto, o curso de Pedagogia, considerado a partir de suas Diretrizes, uma licenciatura –, a questão da diversidade fique restrita a essa menção. Percebe-se que o documento reconhece a dificuldade existente entre os professores em geral em assumir e lidar com a diversidade pessoal, social e cultural dos alunos, indicando a necessidade prepará-los para promover a flexibilização do currículo escolar e de combater todas as formas de discriminação, reforçando a concepção segundo a qual a escola deve estar voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa e a formação de professores engajada com o desenvolvimento de competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática. No entanto, conforme argumentam Canen e Xavier (2005), em estudo anteriormente realizado sobre essas diretrizes, o discurso que define essa diversidade é voltado, predominantemente, às “deficiências dos alunos” e não ao reconhecimento da pluralidade de saberes e universos culturais dos mesmos, deixando de lado questões relativas à construção de identidades que envolvam dimensões de gênero, raça, entre outras. Restringe-se, dessa forma, a afirmações gerais sem que sejam levantados caminhos para a concretização de um ideal de formação de professores que tome o multiculturalismo como norte.

A análise desses dois documentos revela que as políticas de educação em relação à formação de professores a partir de 1996, quando da promulgação da nova LDBEN, passaram a incluir em seus documentos oficiais elementos que traduzem preocupações com a formação de professores e que se apóiam em referenciais os quais afirmam a necessidade de um olhar mais cuidadoso para a questão da diversidade existente nos espaços escolares. Todavia, nos principais documentos elaborados a partir da LDBEN, aqui analisados, a questão da diversidade não é aprofundada, revelando concepções associadas a uma perspectiva liberal⁹

⁹ McLaren (1997) afirma existirem diferentes formas de multiculturalismo: multiculturalismo conservador ou empresarial, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo

que restringem-se a apontar a necessidade de preparar os professores para reconhecerem as diferenças, o que denota o entendimento restrito do multiculturalismo (MCLAREN, 1997; CANEN, 2005). Sem desconsiderar a presença de avanços nesses documentos, os quais registram aspectos relevantes e encorajadores de iniciativas para a construção de práticas curriculares, na formação de professores, sensíveis à diversidade, apontam-se limites que esbarram na dificuldade apresentada por eles em indicarem caminhos para a implementação de propostas capazes de colaborar para essa formação, ultrapassando-se a dimensão liberal ou folclórica do multiculturalismo, limitadoras do potencial da formação de professores ao reconhecimento da diversidade a partir da concepção essencialista da diferença, que ignora sua situacionalidade histórica e cultural.

Entendido a partir desse prisma, o multiculturalismo corre os riscos apontados por Canen (2005) de transformar-se em folclorismo, reduzindo-se à valorização de costumes, festas e outros aspectos folclóricos de grupos sociais diversos, ou em reducionismo identitário, perspectiva segundo a qual a diversidade cultural e a necessidade do combate à construção das diferenças são reconhecidas, porém, essas diferenças são tratadas de forma essencializada, congelando-se identidades por não reconhecer a diferença dentro da diferença.

Há que se levar em consideração que esses documentos nasceram a partir das orientações contidas na LDBEN de 1996, contudo, isso ocorreu em um governo cujas políticas gerais têm sido apontadas como decorrentes de visões neoliberais¹⁰ e, no caso da

crítico. O primeiro relaciona-se a visões colonialistas ou imperialistas, marcadas pela crença na supremacia branca e, conseqüentemente, na defesa da inferioridade cognitiva como justificativa para as minorias malsucedidas. O segundo, argumenta a existência de igualdade natural entre as pessoas, na sua equivalência cognitiva que lhes permitiria competir igualmente em uma sociedade capitalista, sendo necessário estimular a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as culturas. O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural mas, no entanto, ignora sua situacionalidade histórica e social, tratando-a como uma essência. Por fim, o multiculturalismo crítico e de resistência percebe a diferença como um produto da história, cultura, poder e ideologia, enfatizando a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são produzidos.

¹⁰ Por neoliberalismo entende-se uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. No que se refere à área educacional, envolve um complexo processo de construção hegemônica por meio do qual se transfere a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade (GENTILI, 1996).

educação, conduziram a discursos e práticas que colaboraram para acentuar a desvalorização da formação dos professores e, por conseguinte, a desvalorização do magistério.

De forma um pouco diferente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apesar de terem sido pensadas a partir das tensões existentes entre dois projetos diferenciados, conforme apontado anteriormente, em um jogo de forças que ora tendia para perspectivas neoliberais, ora para vertentes críticas, notadamente pautadas no enfoque histórico-social, foram homologadas em um momento histórico no país, caracterizado pela presença de um governo autodeclarado como não conservador. De maneira também diferente, portanto, o conteúdo dos documentos que geraram essas diretrizes encontra-se marcado pelo viés crítico e apresenta elementos que revelam uma concepção diferenciada do multiculturalismo, com grandes potenciais para orientar a formação de professores multiculturalmente comprometidos, os quais são analisados a seguir.

Ao resgatar a história do curso de Pedagogia no Brasil e as diferentes contribuições que conduziram à elaboração de suas Diretrizes Curriculares, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 afirma terem sido consideradas as contribuições dos movimentos sociais em termos das demandas pela formação de pedagogos para a garantia da educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Assim, em sua introdução, as diretrizes apontam o posicionamento adotado em acatar essas contribuições, formulando um documento que tivesse compromisso com a formação de profissionais orientados para colocar em prática ações que pudessem transformar essa realidade. Fica bastante evidente, a presença de uma perspectiva crítica de educação, que justifica a adoção do conceito de Pedagogia enquanto *práxis* anteriormente mencionado. O trecho a seguir dá evidências dessa afirmação:

[...] Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais

e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder (p. 7).

Dentro dessa perspectiva, o multiculturalismo encontra espaço para ser tratado em sua vertente crítica, comprometida não apenas com o reconhecimento da diversidade, mas com o questionamento das relações de poder desiguais que acentuam e produzem as diferenças e conduzem a atitudes de preconceito e exclusão. Além de assumirem um posicionamento crítico, as respectivas diretrizes associam a pesquisa às possibilidades de enfrentamento dos problemas advindos dessas relações desiguais, destacando, portanto, a importância da educação enquanto campo científico, em uma tentativa de garantir maior valorização profissional para os egressos do curso. Colabora para esse entendimento o seguinte recorte:

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (p. 8).

As diretrizes assumem, pois, a Pedagogia como um campo teórico-investigativo, ideia essa apoiada na compreensão de que a função docente não se restringe ao ensino, sendo percebida de forma integrada à gestão dos processos educativos e à produção e disseminação de conhecimentos da área da educação. Entendê-la dessa forma pressupõe ultrapassar a concepção reducionista da formação para o mercado de trabalho, que limita o curso à tecnocracia, ou seja, ao preparo para a execução de tarefas relacionadas ao ensino. Além disso, ao definirem o significado da docência, as Diretrizes reconhecem que as ações pedagógicas são construídas e se encontram inseridas em espaços plurais, marcados pela

diferença, que é reconhecida não somente em termos de classe, mas também em termos culturais, sociais e étnico-raciais. De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2006:

Art. 2º

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Ao definirem o perfil do egresso apontam as diretrizes para a necessidade de que os professores sejam preparados para assumirem o papel de “agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola”. Esse entendimento, ultrapassa a visão simplista expressa nos documentos anteriores, do “reconhecimento e trato da diversidade”, afinando-se, mais uma vez, com o multiculturalismo crítico, com fortes potenciais para a formação de identidades sensíveis à diversidade e comprometidas com a construção de sociedades verdadeiramente democráticas. Mais do que isso, ao apontar os professores como “agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais”, as diretrizes reconhecem a existência de relações desiguais de poder que perpetuam discriminações, estereótipos e preconceitos em relação a grupos minoritários, marginalizando-os e excluindo-os do processo de escolarização. Na linguagem do multiculturalismo crítico, pensar os professores dessa forma significa concebê-los como protagonistas na luta contra a dominação e a hegemonia ideológica por meio da qual se produzem e propagam as desigualdades e supõe desenvolver capacidades que permitam trazer o conflito ao centro do trabalho pedagógico, enredando esforços para colocar em prática o ideal de emancipação e transformação na formação das identidades dos educandos.

Trata-se, portanto, de uma questão fundamental, que diz respeito à necessária articulação anteriormente apontada entre “linguagem da crítica” e linguagem da possibilidade”, o que encaminha a formação dos professores no curso de Pedagogia de acordo

com a categoria que Giroux (1997) denominou “intelectuais transformadores”. Ao associar prática reflexiva e, portanto, de pesquisa, com ação transformadora, não apenas em termos do ensino, da relação direta professor-aluno, mas no sentido ampliado do “redimensionamento das funções pedagógicas e de gestão da escola”, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia colocam o professor como sujeito ativo e participativo que decide, planeja, coordena, avalia, enfim, transforma. Da mesma forma, reconhece o aluno como sujeito do conhecimento, cujas experiências devem ser consideradas no contexto da escolarização. A importância da formação reflexiva é destacada em diferentes momentos. De modo interessante ela se destaca na organização do núcleo de estudos básicos, que deve constituir-se de:

Art. 6º

I-

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006).

No detalhamento do perfil do egresso, novamente se faz referência à necessidade de formar os professores para atuarem como agentes transformadores da realidade, realidade essa que é marcada pela pluralidade e pela existência de desigualdades de diferentes ordens. Conforme destacado anteriormente, as Diretrizes informam que o egresso do curso deva estar apto, entre outros, a:

Art. 5º

I- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

IX- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006).

O papel transformador do professor, enfatizado nas diretrizes, guarda relações com ideias centrais do multiculturalismo crítico, que defende não poderem as diferenças ser apenas interrogadas, mas transformadas as condições históricas e sociais nas quais as mesmas são construídas. Orientada segundo essa perspectiva, a educação deve comprometer-se em fornecer acesso igualitário de todos aos recursos sociais, “transformando as relações de poder dominantes que limitam esse acesso devido a privilégios de classe, raça e gênero” (MCLAREN, 1997). A diferença, nessa perspectiva, é vista como uma construção cultural que deve ser confrontada para que seja possível efetivar os ideais de liberdade, democracia e cidadania crítica. Todavia, além do destaque dado pelas Diretrizes ao papel transformador do professor e o uso de uma linguagem que denota sensibilidades multiculturais recorrentes, esse recorte destaca, ainda, uma outra questão fundamental: a necessidade do desenvolvimento de uma postura ética, comprometida com a justiça social e com a democracia. Analisada sob a lente do multiculturalismo, o desenvolvimento por parte dos professores de uma postura ética exige, conforme argumentam Oliveira, Canen e Franco (2000), procurar ressignificar o universalismo¹¹ em face da pluralidade cultural e apostar em práticas dialógicas que rejeitem tanto o etnocentrismo como o relativismo total. Assim, ao sinalizarem a postura ética como um ideal em relação ao perfil dos professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, relacionado-a à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, as diretrizes revelam, mais uma vez, potenciais para a formação de professores comprometidos com o desenvolvimento de práticas educacionais dialógicas tão caras ao multiculturalismo.

¹¹ O dilema universalismo/relativismo encontra-se presente nas teorizações sobre o multiculturalismo. A posição universalista advoga a possibilidade de princípios éticos universais nas relações interculturais, enquanto a posição relativista rejeita qualquer tentativa de universalização. A ressignificação do universalismo ético, significa rejeitar o radicalismo tanto do universalismo *a priori*, quanto o relativismo total. Os autores apostam em um universalismo ético *a posteriori*, ou seja, na possibilidade de estabelecimento de critérios universais construídos a partir do diálogo, no contexto das relações culturais.

Com base nesse referencial, as Diretrizes orientam a elaboração de projetos pedagógicos que, atendendo ao que dispõem a LDBEN e o PNE, norteiem a formação de professores, tanto em sua fase inicial, como continuada, de modo que essa formação:

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 05/2005, p. 10).

Reforça-se, dessa forma, a necessidade de que os cursos de Pedagogia comprometam-se com as finalidades da educação proclamadas pela nova LDBEN, especialmente no que tange à formação da cidadania, chamando a atenção para valores fundamentais que devem nortear as atitudes dos educandos, os quais guardam relação com possíveis caminhos para a solução dos desafios projetados para serem enfrentados na educação do século XXI (DELORS, 2006). Associar essas sensibilidades multiculturais à formação da cidadania constitui uma prerrogativa essencial para a construção de sociedades democráticas, as quais devem enfrentar o desafio da transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais, segundo McLaren (1997), os significados são produzidos. Dessa maneira, pode-se falar em sociedades multiculturais como aquelas marcadas pela diferença, que precisa ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça, para o que, diante do exposto, sinalizam as diretrizes em questão.

Ressalta-se, ainda, a importância dada pelas diretrizes à formação dos professores de comunidades indígenas e quilombolas, o que pode, de acordo com suas orientações, constituir-se em possibilidades de aprofundamento no projeto pedagógico do curso, a critério da instituição de ensino, considerada a sua realidade e a demanda de formação de seus alunos.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2005:

No caso dos professores 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.

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 (p. 9).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ainda destacam o papel das instituições de ensino com a construção de projetos educativos comprometidos com o fortalecimento da identidade de estudantes de todas as idades, da identidade dos profissionais docentes e da educação brasileira (PARECER CNE/CP 05/2005). De forma curiosa, a questão da identidade que disparou a necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para o referido curso é a mesma que encerra o documento. Fortalecer identidades não quer dizer essencializá-las, mas reconhecê-las como “celebração móvel”, em permanente processo de construção (HALL, 2005; BHABHA, 1998; SILVA, 2000). A crença na possibilidade de transformação dos modos de representação ou interpelação dessas identidades nos sistemas culturais é que dá à educação seu caráter propriamente político e emancipador. Pensado sob essa ótica, o fortalecimento das identidades dos professores e alunos requer o empoderamento desses sujeitos, o qual é possível, em primeiro lugar, por meio do desvelamento das relações de poder que constroem as desigualdades e, em segundo lugar, mediante a criação de espaços de diálogo e participação, que permitam retirá-los da condição marginalizada em que são colocados por meio dessas relações, possibilitando aos mesmos tornarem-se agentes de transformação de suas vidas, da escola e da sociedade como um todo. Entende-se que as diretrizes do curso apontam para esse entendimento, reconhecendo como fundamental o fortalecimento das identidades dos professores e dos alunos, o que deve acontecer mediante o planejamento e a implementação de projetos educativos orientados segundo uma perspectiva crítica da educação e das relações culturais.

Em relação aos conteúdos da formação, as Diretrizes indicam a necessidade de que o estudante de Pedagogia possa trabalhar com uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, destacando, por meio dos princípios que defendem, formas de tratamento diversificadas que permitam a relação de conhecimentos disciplinares, sua contextualização, e, ainda, sua relação com o processo de democratização. De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2006:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A autonomia das instituições de ensino na composição curricular do curso de Pedagogia é garantida com a previsão dos três núcleos de formação (núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo integrador), rompendo-se definitivamente com a tradição seletiva relacionada aos currículos mínimos. São percebidos, mais uma vez, potenciais multiculturais para a formação de professores no curso, na medida em que essas diretrizes destacam, entre as orientações para o processo de seleção e tratamento dos conteúdos, as seguintes: a necessidade de não perder de vista “a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira” e a importância de considerar “o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro”. Além disso, ao definirem os conhecimentos que devem fazer parte do núcleo de estudos básicos, apontam “o estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea”, trazendo, dessa forma, para o foco da formação, os problemas e conflitos característicos das sociedades globalizadas e cada vez mais multiculturais.

Por fim, apesar de apontarem a interdisciplinaridade, a contextualização, a democratização, a pertinência, a relevância social, a ética e a sensibilidade afetiva e estética

como princípios para a consolidação dos conhecimentos teóricos e práticos da formação dos professores no curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais pouco avançam quanto aos mecanismos de integralização curricular, os quais, na perspectiva do multiculturalismo crítico, poderiam ser ressignificados, no sentido de estreitar as relações entre a instituição formadora e a comunidade. Nesse caso, reproduzem o que, de forma geral, tradicionalmente acontece nos demais cursos de graduação. *Insights* multiculturais podem ser percebidos, entretanto, quando é previsto situar os processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica.

A análise efetuada a partir dos itens indicados anteriormente (concepção de docência, presença ou ausência de sensibilidades multiculturais, papel dado à pesquisa, formas de seleção e tratamentos dos conteúdos e aspectos metodológicos e de avaliação) permitiu perceber a existência de potenciais para a formação de professores multiculturalmente comprometidos nos documentos que encaminham as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esses potenciais revelaram-se mediante a presença de elementos, nos textos, alinhados com as ideias defendidas pelo movimento teórico e político denominado multiculturalismo crítico. No entanto, esses potenciais se chocam com orientações diferenciadas presentes em outros instrumentos legais que, no contexto das políticas de formação de professores no Brasil, se propõem a orientar, também, a organização do curso em questão. Os elementos contraditórios percebidos a partir dessas análises podem ser justificados em virtude de diferenças de ordem ideológica e política que marcaram sua elaboração em diferentes momentos da definição de políticas educacionais no país.

No entanto, a presença de potenciais multiculturais no texto das diretrizes, por si só não constitui garantia para a organização de cursos e projetos pedagógicos que orientem a formação de professores na perspectiva aqui defendida. Outros fatores entram em jogo e

constituem novas tensões, a partir do momento em que as instituições, de posse dessas orientações, dispõem-se a reestruturar seus cursos de formação ou a criar cursos ainda não existentes. Nesse segundo momento, tencionam-se as ideias e os valores presentes nessas orientações com as ideias, os valores, a história, a cultura e o contexto peculiar de cada instituição e seus atores que irão exercer a liberdade e a autonomia a eles garantida pelas normas aqui estudadas para traduzir esses elementos em um projeto de curso.

No capítulo seguinte, analisa-se como essas diretrizes tiveram impacto na reestruturação de um curso de Pedagogia em uma instituição universitária do interior do Estado do Rio de Janeiro, com o interesse de compreender, nos documentos institucionais oficiais (Estatuto, Regimento, Projeto Pedagógico, Programas e Atas de Reuniões de Colegiados) o caminho percorrido no processo de reestruturação do curso de Pedagogia, as tensões que emergiram a partir das mudanças proclamadas pelas diretrizes, a medida em que a instituição exerceu sua autonomia na organização do curso segundo essas diretrizes e os potenciais e limites da formação de pedagogos orientados segundo a perspectiva do multiculturalismo nessa instituição a partir da nova organização curricular. Essa análise considera os estudos desenvolvidos anteriormente por Vasconcelos, Baffi e Alves (2009) a respeito da reestruturação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da referida instituição em uma perspectiva ampliada, considerando o multiculturalismo como a lente para a análise da formação de professores nesse curso, após a homologação das Diretrizes Nacionais.

5 A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS¹²: o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais e a formação de professores na perspectiva multicultural

Para analisar os impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais na reestruturação de um curso de Pedagogia e avaliar como os potenciais multiculturais observados nesses documentos traduziram-se no novo currículo do referido curso, foi escolhido como campo de estudos a Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Sua escolha considerou, conforme apontado anteriormente, a facilidade de acesso às fontes de dados e o fato de que a autora, enquanto coordenadora desse curso durante o período de 2006 a 2009, ter participado ativamente de seu processo de reestruturação.

A metodologia utilizada consistiu na análise de conteúdo dos textos produzidos a partir da referida reformulação, a saber: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), Programas de disciplinas e as Atas das Reuniões do Conselho Acadêmico da Faculdade de Educação (CONAC) da referida instituição. Além disso, considerando que tal análise necessitava ser situada no contexto da Universidade em questão, também serviram de fonte de dados os seguintes documentos institucionais: Estatuto; Regimento; Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI;

A análise de conteúdo consiste em um tipo de pesquisa que busca interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas para extrair significados temáticos, por meio de seus elementos. Procurou-se relacionar a frequência com que determinados temas identificados com o multiculturalismo apareciam nesses documentos de modo a evidenciar a importância atribuída pela instituição à orientação multicultural na formação de professores para a

¹² Este texto constitui um estudo ampliado do artigo publicado na Revista de Educação ANEC: VASCONCELOS, M. C. C. ; BAFFI, M. A. T. ; ALVES, M. R. F. . Formação de educadores: o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis. Revista de Educação ANEC, v. 151, p. 21-36, 2009.

educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Contudo, apesar de ter considerado a recorrência e também as omissões e as preferências de determinadas temáticas relacionadas a esse referencial formativo, o trabalho de pesquisa procurou privilegiar análises qualitativas desses resultados, relacionando-os à base teórica que o fundamenta, tendo em vista a compreensão dos valores atribuídos a essa formação na reestruturação curricular do curso de Pedagogia, considerados o contexto e as circunstâncias em que esses significados foram atribuídos.

Holsti (1968, p. 608 *apud* CHIZZOTTI, 2006, p. 115) define a análise documental como “uma técnica de fazer inferências sistemáticas e objetivas, identificando as características especiais da mensagem”. Nesse sentido, este estudo procurou identificar os sentidos expressos e latentes desses documentos em relação à formação de professores para os níveis mencionados, buscando identificar como as categorias do multiculturalismo se faziam presentes em seu conteúdo. Além disso, a análise também esteve voltada para a identificação do caminho percorrido pela instituição para a reestruturação do curso de Pedagogia e para a compreensão das tensões que emergiram a partir tais mudanças.

5.1 O contexto da pesquisa: a Universidade Católica de Petrópolis e sua identidade

A análise pretendida neste estudo requer um esforço no sentido de situar o contexto institucional em que ocorreu a reformulação do curso de Pedagogia a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso implica tentar compreender a identidade institucional da Universidade à qual esse curso está vinculado. De antemão, três sentidos emergem como fortes marcadores identitários institucionais e dizem respeito aos termos “universidade”, “privada” e “católica”.

Sabe-se que as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e

respectivas características acadêmicas, podem ser credenciadas como faculdades, centros universitários ou universidades, sendo estas últimas, instituições que gozam de prerrogativas de autonomia (DECRETO nº 5.773, de 9 de maio de 2006). De acordo com a LDBEN de 1996, as universidades são “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, e se caracterizam por:

Art. 52.

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A Lei assegura às universidades autonomia didático-científica para criar cursos de educação superior e fixar seus currículos, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes, bem como para estabelecer programas e projetos de pesquisa científica, cuja decisão envolve os colegiados de ensino, pesquisa e extensão. Ainda é assegurada autonomia para conferir graus, diplomas e outros títulos; firmar contratos, acordos e convênios; administrar rendimentos e receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas, entre outros. No entanto, para adquirirem e manterem o *status* de universidade, as instituições de ensino superior precisam cumprir os requisitos exigidos por Lei em termos de produção intelectual, titulação e regime de trabalho dos professores e, no caso específico das instituições privadas, as exigências relativas aos processos de autorização e avaliação de qualidade. Assim, a identidade universitária da UCP é tencionada por um segundo marcador, que lhe confere a natureza de instituição privada, na medida em que constitui uma instituição mantida e administrada por pessoa jurídica de direito privado.

A Universidade Católica de Petrópolis (UCP) nasceu das Faculdades Católicas

Petropolitanas, criadas pela Diocese de Petrópolis, em 31 de maio de 1953, por iniciativa do então Bispo Diocesano de Petrópolis, D. Manuel Pedro da Cunha Cintra. Em 20 de setembro de 1961, transformou-se em Universidade, sendo reconhecida como tal pelo Decreto nº 323, de 20 de dezembro de 1961, com publicação no Diário Oficial em 21 de dezembro do mesmo ano. Trata-se, assim, de uma instituição privada de ensino superior com autonomia didática, científica e administrativa, que se declara como “uma entidade confessional católica, comunitária e sem fins lucrativos”. Por ser uma instituição católica, ou seja, orientada pela filosofia cristã da Igreja Católica, enquadrando-se, dentre as três categorias de instituições privadas possíveis por Lei, como instituição confessional¹³.

Esse terceiro marcador identitário define a base filosófica e ideológica sobre a qual se assentam os processos de ensino, pesquisa e extensão da referida Universidade. O adjetivo “católica” marca de tal forma a sua identidade, que se traduz em orientações específicas para a condução dos processos educacionais, tal como informa seu Projeto Pedagógico Institucional:

Considerando que toda universidade católica deve garantir a presença cristã no mundo universitário, os princípios filosóficos gerais da UCP são inspirados na idéia de que Deus é especialmente revelado no mistério de cada pessoa, criada à Sua imagem e semelhança. Os processos educacionais têm como foco a significação da vida humana e a preocupação com a formação integral de cada aluno como pessoa amada por Deus, considerando os sentidos cristãos da existência humana, como valorização da vida, da dignidade humana, da busca da verdade e do transcendente, bem como do relacionamento consigo mesmo, com os outros e com Deus (p.20).

Considerando esses três elementos identitários, a instituição define sua missão nos seguintes termos: “consagrar-se à causa da verdade, enquanto comunidade inspirada pela mensagem cristã e o bem da sociedade por meio do ensino, pesquisa e extensão, sob o patrocínio de Nossa Senhora do Amor Divino e São Tomás de Aquino”. Sua visão de futuro

¹³ De acordo com o Art. 20 da LDBEN de 1996, as instituições privadas de ensino enquadram-se em três categorias: privadas em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Por ser católica, orientada segundo a filosofia cristã da Igreja Católica, a UCP se enquadra, portanto, na terceira categoria, estando, dessa forma, sujeita à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

consiste em “projetar-se como centro de educação e cultura com reconhecimento nas áreas da filosofia, da ciência e da tecnologia pela qualidade das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolidadas na *formação integral do homem*” (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UCP, 2006. Grifo nosso). Encontra-se, portanto, voltada à transmissão do saber, na perspectiva dos valores cristãos, com vistas à formação do homem integral.

Fundamentando-se na doutrina da Igreja Católica, a instituição parte do pressuposto que o homem deve ser entendido enquanto pessoa, e a universidade, como uma instituição comprometida com a verdade e com a promoção da dignidade da pessoa humana. Sua finalidade é definida em termos da “formação integral do homem”, entendendo-se a palavra “integral” como relacionada à pessoa, que é tomada como um valor em si mesma. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da Universidade, a pessoa é concebida como um ser em devir, o que significa “um ser dotado de condições de agir de forma reflexiva e criativa em situações de mudança no processo histórico em que está inserido, sempre buscando o aperfeiçoamento de si mesmo”. Logo, defende que a formação integral do homem deve ter em vista:

- promover a formação humana e cristã dos alunos, de modo a testemunharem com maturidade sua fé;
- manter e desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em suas Unidades Universitárias;
- formar profissionais competentes nas diferentes áreas de conhecimento, cientes de seu compromisso social como cidadãos e colaborar na sua formação contínua;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicação do saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade e estabelecer com esta uma

relação de reciprocidade (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, p. 13).

Considerada a finalidade da formação integral do homem, constituem objetivos permanentes da UCP:

- a) Garantir, de modo institucional, presença cristã no mundo universitário perante os problemas da atualidade, promovendo o diálogo entre a fé e a razão;
- b) Buscar o conhecimento e procurar uma síntese harmoniosa entre os diferentes ramos do saber;
- c) *Empenhar-se na defesa e na promoção da dignidade humana;*
- d) Oferecer cursos nas diversas áreas das ciências, da filosofia e da teologia e promover a competência científica e capacitação profissional superior, básica e continuada, sustentada por formação humanística;
- e) Realizar pesquisa estabelecendo prioridades, tendo em vista a missão e os objetivos permanentes da Universidade;
- f) Implementar a integração com a comunidade através de atividades de extensão (PLANO ESTRATÉGICO, 1998-2012, p. 12. Grifo nosso).

Percebe-se que as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade encontram-se ancoradas em concepções relativas ao sentido cristão da existência humana, as quais evidenciam princípios, tais como a “valorização da vida, da dignidade humana, da busca da verdade e do transcendente”. Nota-se que essas concepções revelam entendimentos importantes para a temática do multiculturalismo, na medida em que apregoam que há entre os homens algo que é comum, que é, justamente, a sua condição de pessoa. Em nome dessa condição do ser humano, destacam-se como valores fundamentais o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as pessoas. Tal perspectiva pode ser identificada no seguinte extrato do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade:

Os princípios básicos que permeiam todas as atividades desenvolvidas pela UCP nas áreas do Ensino, da Pesquisa e da Extensão estão integrados às concepções pertinentes ao sentido cristão da existência humana como valorização da vida, da dignidade humana, da busca da verdade e do transcendente. Busca-se, ainda, o relacionamento consigo mesmo, com os outros e com Deus, na visão humanista e cristã do mundo; na construção da comunidade, por meio de testemunho solidário do convívio fraterno, co-responsável e justo. Isso contribui para a formação da consciência cristã e do agir concreto, *na compreensão da pluralidade social e cultural, considerando a sociedade como um conjunto de pessoas, no qual deve prevalecer o respeito mútuo, a tolerância, a ética humanista e a preocupação com o meio ambiente.* (p.13. Grifo nosso)

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UCP, reelaborado a partir da

homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006, ao tratar dos princípios norteadores do curso, reafirma a identidade católica da instituição e encaminha a formação do pedagogo segundo os princípios cristãos. De acordo com esse documento:

É preciso ater-se ao perfil próprio da Instituição. Naturalmente que, pelo fato de ser acrescida do adjetivo “católica” deve ter algo que a especifica. Tal adjetivo visa ‘garantir de forma institucional uma presença cristã no mundo universitário perante os grandes problemas da sociedade e da cultura’. [...]

No Curso de Pedagogia os princípios institucionais estão presentes ao longo de toda a formação acadêmica oferecida aos alunos. A missão da Universidade reflete o seu perfil e a sua identidade católica e, como tal, educadora, pois a relação cristã/formativa sempre esteve presente, desde os primórdios da Igreja Católica, acompanhando sua opção pela arte do ensino.

Portanto, é quase redundante aplicar-se o conceito de instituição católica e instituição educadora. Ambos originam-se da tarefa precípua de reinventar o Homem na sua essência humanística.

Assim sendo, o Curso de Pedagogia de uma instituição católica, especificamente o da UCP, tem como fundamento basilar de seus princípios norteadores a afirmativa de que educar o homem é, essencialmente, prepará-lo para que exerça seus direitos, integre-se à sociedade, não só como cidadão de seu país, mas como cidadão planetário, preparado para o desenvolvimento tecnológico e para as inovações postas no seu tempo histórico, *que exigem dele a interculturalidade* e o respeito ao multifacetado cenário do conhecimento científico existente (p. 20-21. Grifo nosso)

Longe de se pretender colocar em questão a identidade da Universidade, observa-se com interesse como perspectivas multiculturais humanistas ou liberais pertinentes à filosofia da UCP articulam-se com visões relacionadas ao multiculturalismo crítico, identificadas nos documentos que deram origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e como se traduzem na reestruturação do referido curso nessa Universidade, ocorrida em 2006, a partir da homologação desses documentos.

Esse interesse não pode desconsiderar, contudo, como esses três marcadores identitários da instituição (“universidade”, “privada” e “católica”) são tencionados em meio aos desafios impostos às instituições privadas de ensino superior pelas políticas gerais da educação no Brasil. Enquanto universidade privada e católica, a UCP é desafiada a enfrentar os impasses de articular sua finalidade institucional de formação integral do homem, a partir de valores cristãos, com as demandas de formação dos alunos, as exigências de qualidade do poder público em termos de ensino, pesquisa e extensão e a sustentabilidade financeira de

seus empreendimentos, considerando a existência, no campo privado, de uma competição acirrada entre instituições dessa natureza, mobilizada por um conjunto de políticas educacionais que, a partir da LDBEN de 1996, permitiram, sem o devido controle, a proliferação de instituições particulares de ensino superior, na maior parte das vezes, não universitárias, sem contar com a explosão de cursos a distância em todo o país que se concentram, basicamente, na formação de professores.

Deve levar em conta devido à conturbada e longa trajetória de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, as expectativas em relação às mudanças que ocorreriam em sua organização, semelhantemente ao que ocorreu no campo teórico, provocaram, também, no âmbito institucional, tensões relacionadas à sua identidade, ao sentido da formação e à identidade do pedagogo. Dessa forma, optou-se por analisar, primeiramente, da mesma forma como foi feito em relação aos documentos que deram origem às Diretrizes, no capítulo anterior, o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da UCP e as principais mudanças efetuadas com a homologação dessas Diretrizes para, posteriormente, identificar os potenciais multiculturais da formação de professores nesse curso.

5.2 O processo de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UCP

O Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis foi autorizado pelo decreto n° 43.705, de 13 de junho de 1958, publicado no Diário Oficial da União em 14 de maio do mesmo ano e reconhecido pelo decreto n° 50.786, de 12 de junho de 1961, publicado no Diário Oficial da União em 17 de novembro de 1961.

Em 1967 foi realizada a primeira mudança na matriz curricular do curso de Pedagogia, conservando o caráter de uma formação humanista, cuja ênfase prioritária dava-se nas bases teóricas de formação docente.

Em 1969, observando o que prescrevia a Lei 5.540/68, são introduzidas as habilitações para o curso de Pedagogia e a UCP, gozando de sua autonomia universitária, decidiu pela habilitação em “Ensino das disciplinas e atividades práticas do Curso Normal”, com ênfase em dois ciclos, um “básico” e um chamado “ciclo de estudos profissionais”.

Em 9 de dezembro de 1971, o Conselho Universitário aprovou um novo currículo para o curso de Pedagogia, cujas alterações atendiam às determinações das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, o Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 2/69. O curso compreendia ainda uma parte comum e uma parte diversificada, de acordo com o Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, e com a Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969, que fixava os mínimos de conteúdo e a duração mesmo. A parte comum era formada por disciplinas distribuídas em quatro períodos letivos, organizadas para oferecer aos estudantes os conteúdos básicos relativos aos conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos da educação, teorias científicas da educação e da didática e os conhecimentos específicos acerca dos fundamentos pré-profissionais. A parte diversificada compreendia as seguintes habilitações profissionalizantes: Administração Escolar; Inspeção Escolar; Orientação Educacional; permanecendo a habilitação inicial de Ensino das disciplinas e atividades práticas do Curso Normal.

Para os alunos que ingressaram no curso de Pedagogia no ano de 1974, a habilitação de Inspeção Escolar foi substituída por Supervisão Escolar, refletindo a tendência nacional de evitar a ênfase na inspeção/fiscalização e introduzir uma visão mais pedagógica para a formação daqueles que deveriam se tornar os supervisores escolares.

Atendendo ao paradigma descrito, o curso de Pedagogia assim permaneceu, com pequenas alterações disciplinares, durante duas décadas, até que, em 1995, a UCP iniciou um

processo de reformulação curricular, no bojo das discussões do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e considerando os debates sobre o perfil e a identidade do professor da escola básica. Além disso, as demandas existentes na rede pública municipal de Petrópolis apontavam para a necessidade tanto de formação continuada de seus profissionais, como de novos profissionais que atendessem às perspectivas censitárias de expansão.

Tal reformulação, aprovada pelo Conselho de Coordenação de Ensino e Pesquisa (CONCEP) através da Resolução 5/94, resultou em três novos currículos relativos às habilitações de Pré-escolar e magistério das matérias pedagógicas do 2º grau; Supervisão Escolar; e Administração Escolar. A formação nas duas últimas habilitações oferecidas podia ser feita de forma concomitante, pois partia de um núcleo comum de disciplinas e, posteriormente, eram cursadas as disciplinas específicas. Naquele período, encerravam-se as habilitações anteriores com a conclusão das turmas em andamento.

A partir dos anos 2000, a UCP percebeu a necessidade de novamente reestruturar o currículo com base nas discussões surgidas nos fóruns e encontros de professores em todo o país, que sinalizavam uma integração das especialidades, constituindo o conceito gestão educacional. Nesse sentido, a UCP, por meio do seu Conselho Universitário e, conforme previa a LDBEN nº 9.394/96, no seu Art. 53, parágrafo único, inciso I¹⁴, aprovou a existência de apenas duas habilitações: Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar; e Magistério da Educação Infantil e Gestão Escolar. Tal medida foi tomada levando-se em conta a complexa formação necessária ao pedagogo, docente e especialista, que devia partir de uma habilitação específica decidida entre a educação infantil e o ensino fundamental. Essa fragmentação entre a docência nestas duas etapas da educação básica dava-se por

¹⁴ Cabe ao conselho de ensino e pesquisa decidir sobre criação, expansão, modificação e extinção de cursos.

exigência da legislação de formação de professores e pela não existência de diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia.

Tal fato fazia com que os alunos, constantemente, após concluírem uma habilitação, retornassem ao curso a fim de adquirirem a outra. Esse procedimento, além de dificultar a integralização da formação, ainda tornava o curso de Pedagogia extremamente dispendioso.

Em dezembro de 2005, após inúmeras discussões em nível nacional, regional e local, finalmente são emanadas pelo CNE as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

As diretrizes, apesar de provocarem muitos questionamentos, encaminharam, em parte, a solução para um dos principais problemas enfrentados no curso de Pedagogia da UCP, a fragmentação entre a formação de professores para a educação infantil e a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. À medida que as habilitações foram extintas, a licenciatura de Pedagogia transformou-se em um curso único, com possibilidades de formar um educador tanto apto à docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, como um profissional capacitado para atuar em outros campos: educação profissional nas áreas de serviços e apoio escolar; gestão educacional no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento e 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; além de exercer funções do trabalho pedagógico e coordenar processos educativos em espaços escolares e não escolares.

Considerando a necessidade de reordenamento curricular, o colegiado de professores do curso de Pedagogia da UCP propôs ao seu Conselho Universitário – CONSUN a reestruturação do curso, a partir do que determinavam as Diretrizes Curriculares já homologadas em 15 de maio de 2006 (RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1). A proposta em questão

levava em consideração os prazos estabelecidos para a implantação das diretrizes e o fato de que somente estavam em andamento os 1º, 2º e 3º períodos do curso de Pedagogia, havendo uma lacuna de ingresso relativa aos três períodos subsequentes.

Portanto, após a aprovação da matriz curricular¹⁵ e do projeto político pedagógico do curso que já incorporavam as concepções trazidas pelas diretrizes, o CONSUN, através da Resolução nº 6/2006, decidiu pela implantação imediata do novo curso para as turmas existentes de 1º, 2º e 3º períodos, planejando, cuidadosamente, o processo de migração desses alunos e observando que os mesmos não tivessem nenhum prejuízo em sua formação.

A justificativa levada a CONSUN no dia 7 de julho de 2006, ressaltava:

As novas diretrizes aprovadas pelo CNE visam uma formação mais ampla do pedagogo. O novo currículo contempla formação de docentes e pessoal de apoio para a escola, como diretores e coordenadores; assim como forma profissionais capacitados a campos diversos, tais como planejamento, movimentos sociais, hospitais, ONGs, museus, etc. O novo currículo reúne as várias habilitações. [...] Uma das modificações do curso é a extinção do termo “habilitação”, uma vez que o currículo agora unificado, possibilita formação em vários campos de atuação. [...] as novas diretrizes permitem implantação imediata atingindo inclusive os alunos que já estão cursando a Licenciatura sem prejuízo para os mesmos; sendo assim, ganharão uma formação mais ampla em menos tempo, pois o curso será oferecido em três anos e meio. Os alunos terão créditos cursados aproveitados no plano de migração (ATA DA REUNIÃO DA CÂMARA DE ENSINO DO CONSUN REALIZADA EM 07/06/2006).

Após a discussão na Câmara, o currículo do curso de Pedagogia foi considerado aprovado, tendo o referido colegiado passado à etapa seguinte, de demonstrar aos alunos a importância das modificações realizadas e as novas perspectivas que se abriam ao campo do conhecimento e da prática profissional do pedagogo.

Com uma tradição de curso baseada em habilitações pouco articuladas entre si, constituindo fazeres que pareciam conter especificidades intransponíveis, as diretrizes, que propunham a organização de um curso único, traziam um desafio não apenas acadêmico, mas, especialmente, de transpor para a sociedade o entendimento de que o pedagogo, com a

¹⁵ A nova matriz curricular consta em anexo, juntamente com o ementário das disciplinas.

formação indicada no texto legal, poderia ser capaz de exercer sua prática profissional nos diferentes campos de atuação citados. A justificativa da nova organização curricular era apresentada, no corpo do novo Projeto Pedagógico do Curso, fazendo-se referência à necessidade não apenas de atender aos dispositivos legais, mas, de ampliar e de ressignificar os campos de atuação do pedagogo.

[...] faz-se necessário ampliar a compreensão quanto ao campo de trabalho dos pedagogos que tanto podem desempenhar as funções de assessoria, coordenação, gestão e pesquisa nas escolas, nos sistemas de ensino e demais ambientes educativos, como nos movimentos sociais e nos espaços de educação não-formal.

Considerando os novos desafios para a formação de professores, expressos nas políticas públicas para a educação e a dinâmica própria do processo educativo, a UCP, em consonância com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, propõe a formação do profissional da educação, não mais na perspectiva da formação especializada, expressa nas tradicionais habilitações, mas na expectativa de uma formação integradora que contemple a docência e os demais campos de atuação pertinentes ao Pedagogo.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia foi concebido para oferecer uma formação aprofundada que possibilite o exercício da docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, bem como a produção e difusão do conhecimento do campo educacional (p. 18-19).

Após diversas reuniões realizadas com o corpo docente e discente da Faculdade de Educação da UCP, foi construído um documento norteador para a nova proposta do projeto do curso de Pedagogia. Esse documento norteador sinalizava ainda os princípios para a elaboração do currículo do curso de Pedagogia, perpassado pelos valores inerentes a uma instituição católica, cuja ênfase constituía-se de eixos equilibrados entre uma sólida formação humanística, uma base teórico-conceitual pautada nos conhecimentos relativos aos códigos próprios da formação docente e uma base teórico-empírica relativa às práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelo pedagogo em contextos escolares e não escolares. Tais eixos podem ser identificados ao proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia quando apontam a necessidade de três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

Dessa forma, a opção de estrutura curricular do curso de Pedagogia da UCP propunha que o núcleo de estudos básicos contemplasse a formação no estudo das

humanidades versadas em Teologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia e Antropologia; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, afinado ao eixo das bases teórico-conceituais para a formação profissional docente, abrangeria o estudo das disciplinas presentes nos currículos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, suas concepções e ações metodológicas, bem como as disciplinas de formação específica que aprofundam o “fazer” do pedagogo como a Didática, a Ética Profissional, as Teorias da Aprendizagem, a Política Educacional, o Planejamento, o Currículo e a Avaliação. A diversidade nesse eixo estava contemplada na abordagem da gestão que compreende a formação do administrador, coordenador e supervisor educacional, pretendendo que o mesmo estivesse apto a atuar em contextos escolares e não escolares, nestes últimos, priorizando movimentos sociais e educação para a preservação patrimonial. O aprofundamento e a diversidade também são abordados nos conceitos e metodologias referentes ao trabalho nas modalidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância, complementadas com estudos relativos à Educação e Multiculturalismo, Educação e Meio Ambiente, Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação e Tópicos de Estudos Pedagógicos.

Aqui é possível notar que a presença, nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, de orientações recorrentes coadunadas com o multiculturalismo, se traduz, na nova estrutura curricular do curso na UCP, em uma disciplina do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, o que será objeto de atenção mais detalhada a seguir. Tal disciplina não se fazia presente nos currículos anteriormente em funcionamento na referida instituição, podendo a sua inserção na nova matriz curricular ser interpretada como o resultado da influência das orientações contidas naqueles documentos.

O núcleo de estudos integradores, identificado com o eixo de estudo das bases teórico-empíricas, compreende a participação nas atividades de estágios, realizados no curso

de modo a propiciar vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando o exercício do aprofundamento e da diversificação dos conteúdos em experiências nos contextos escolares e não escolares. Ainda nesse eixo, são priorizadas atividades de pesquisa distribuídas em disciplinas de estudo e pesquisa que culminam com a apresentação de um trabalho de conclusão de curso, de estilo monográfico, realizado individualmente com o objetivo de demonstrar a capacidade de produção intelectual e experiencial dos alunos.

A organização desses núcleos visava ao cumprimento dos objetivos do curso que eram assim definidos:

O curso de Pedagogia da UCP tem como objetivos:

- formar profissionais na área de educação capazes de desenvolver uma visão crítica da realidade, à luz dos princípios éticos que norteiam a missão da Universidade Católica de Petrópolis;
- preparar especificamente o professor que irá atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não só com o domínio dos conhecimentos necessários à docência, como também com as competências requeridas no desenvolvimento do processo didático-metodológico;
- preparar o pedagogo para atuar na gestão de sistemas e unidades escolares, participando, elaborando e executando o planejamento, a administração, a coordenação, a supervisão e a avaliação de programas e projetos educativos.
- promover a formação do pedagogo com competências para trabalhar em espaços escolares e não-escolares em favor do desenvolvimento humano e comunitário;
- colaborar para a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;
- promover a articulação/integração de ensino, pesquisa e extensão, através da relação teoria e prática, a partir da pesquisa, da reflexão sobre a ação e na ação (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCP, 2006, p. 27-28)

A formação descrita na estrutura curricular atendia, ainda, à possibilidade de flexibilização, à medida que os alunos eram estimulados a complementar seus estudos em disciplinas eletivas, propostas a partir do 2º período que tanto podem ser cumpridas dentro do oferecimento específico do curso de Pedagogia, como nas demais áreas do conhecimento distribuídas entre os cursos de graduação existentes na UCP, e atividades complementares oferecidas no cotidiano da instituição de ensino superior em outros espaços educativos.

Quanto ao perfil do egresso pretendia-se com a configuração emanada do documento norteador, a formação de um pedagogo, cujas competências permitissem desenvolver as

habilidades necessárias ao exercício da docência na educação infantil e no ensino fundamental, assim como aquelas que fazem parte da gestão, exercendo-as ou integrando equipes de: direção, secretaria escolar, coordenação pedagógica, supervisão educacional, inspeção escolar. Nessa perspectiva, o pedagogo estaria apto a atuar como professor, coordenador, coordenador de projetos, dinamizador de salas de recursos referentes à educação especial; professor implementador e coordenador de projetos de educação de jovens e adultos, tutor, professor regente tutor e coordenador de programas e cursos na modalidade de educação a distância.

A matriz curricular contemplava também três disciplinas teórico-práticas voltadas para a pedagogia aplicada a contextos não-escolares que possibilitariam o desenvolvimento de competências e habilidades para inserção, planejamento e condução de atividades pedagógicas em movimentos sociais e competências de ação junto a órgãos de preservação de monumentos e acervos patrimoniais, visando não só o trabalho pedagógico nessas instituições, mas a aquisição das habilidades necessárias à conservação da memória histórica da cidade de Petrópolis, com base na concepção de que cada cidadão é responsável pelo conhecimento e guarda do patrimônio da humanidade existente nessa cidade.

A nova organização curricular partia do princípio que a aquisição das competências inerentes ao pedagogo se dá ao longo de toda a trajetória curricular, não só de maneira vertical, mas, na horizontalidade, o que pressupõe a interdisciplinaridade do conhecimento, e a necessidade de superação da fragmentação cristalizada nos currículos. Além disso, a interdisciplinaridade é vista como que ultrapassando as fronteiras do curso de Pedagogia estendendo-se ao conceito de transdisciplinaridade, quando considerada à luz da atuação do Núcleo de Formação Docente da UCP, cujo objetivo, *a priori*, é a construção do perfil do professor nos cursos de licenciatura existentes nessa Universidade. Tal transdisciplinaridade ocorre à medida que os docentes discutem em conjunto a identidade profissional dos egressos

dessa instituição em seus aspectos históricos, políticos, sociais e metodológicos, promovendo ações integradas que vão desde atividades de rotina até a possibilidade de consubstanciar a formação de um ciclo básico de conhecimentos, tendo como pressuposto básico que a formação não se dá apenas nas disciplinas oferecidas, mas é indissociavelmente realizada através das atividades de extensão, complementares ao currículo, e nas de experimentação da pesquisa, presentes desde o primeiro período do curso.

A formação assim descrita não se restringe somente ao contexto escolar, mas como afirmam Linhares e Silva (2003, p.324) o pedagogo pode “atuar na complexa rede de práticas que constituem o trabalho pedagógico, o que implica em uma multiplicidade de relações, uma diversidade de espaços socioeducativos e uma pluralidade inesgotável de prismas”.

Evidencia-se que essa reorganização enfrentou desafios relacionados, de um lado, à necessidade de cumprimento da nova legislação e, de outro, às expectativas da sociedade e de toda a comunidade acadêmica com relação à formação de professores, após a homologação das diretrizes, as quais remontavam a décadas de discussão. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, esse trabalho constituiu-se não apenas em uma tarefa burocrática, mas em um espaço privilegiado de debates e interlocução entre alunos, professores e dirigentes que, juntos, tornaram esse fazer uma oportunidade de articular saberes, práticas, estudos e pesquisas resultantes em uma proposta coletiva.

Contudo, é possível perceber que esse processo também constituiu uma trajetória conflituosa, que implicou a necessidade da realização de inúmeras reuniões entre os membros do Conselho Acadêmico da Unidade – CONAC, os quais não tinham um posicionamento único sobre a interpretação que deveria ser dada ao conteúdo das diretrizes e, tampouco, quanto aos destinos que deveriam ser traçados para o curso¹⁶. Além disso, outras questões

¹⁶ Em reunião de CONAC realizada em 12 de maio de 2006, faz-se menção à necessidade observada pelas instâncias superiores da Universidade de esclarecer dúvidas em relação ao conteúdo das Diretrizes, para o que foi estabelecido contato com uma das professoras relatoras dos documentos que lhe deram origem (ATA DE REUNIÃO DE CONAC, DE 12 DE MAIO DE 2006).

colaboravam para ampliar a dificuldade das decisões, tais como, a tendência de organizar o curso em três anos e meio, as implicações da nova organização curricular para a distribuição da carga horária dos professores e a existência de turmas cujos currículos entrariam em extinção, o que provocava expectativas e também despertava preocupações .

De acordo com os arquivos da antiga Faculdade de Educação, posteriormente transformada em Centro de Teologia e Humanidades – CTH, somente em 2006 foram realizadas mais de dez reuniões de CONAC para tratar, especificamente, da reorganização curricular do curso de Pedagogia, sem contar as reuniões realizadas em outros níveis da administração institucional. Apesar das decisões não serem consensuais, revelava-se um posicionamento claro por parte das instâncias administrativas superiores da Universidade em relação à necessidade de mudança curricular já para aquele ano, tendo a proposta da nova matriz curricular do curso sido apresentada ao CONAC para análise e discussão em 12 de maio de 2006 e sua implementação ocorrida em agosto do mesmo ano, prevendo-se, conforme mencionado anteriormente, a possibilidade de migração dos alunos dos currículos antigos para o novo currículo.

As questões relativas à carga horária do curso estiveram entre os pontos mais conflitivos nas discussões travadas no âmbito Conselho Acadêmico da Faculdade de Educação, não apenas devido às preocupações dos conselheiros em relação à qualidade da formação dos pedagogos, mas, também, em virtude de suas consequências para o corpo docente do curso, cujos professores, devido à existência de lacunas em termos do ingresso de alunos nos períodos anteriores, já se encontravam com suas cargas de trabalho reduzidas. Isso exigiu, por parte das instâncias superiores da Universidade, um grande esforço no sentido de conciliar as expectativas dos professores e dos alunos, com a necessidade de atendimento às novas prerrogativas legais, as exigências de qualidade do poder público e a sustentabilidade da oferta do próprio curso.

A discussão sobre a integralização do currículo no tempo mínimo de três anos e meio, conforme previam as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, também ocorria em nível nacional, tendo sido objeto de despacho por parte do Conselheiro Mário Portugal Pederneiras, do Conselho Nacional de Educação, em 6 de julho de 2006, o qual recomendava que a integralização fosse feita em quatro anos. Na reunião do CONAC realizada em 04 de agosto de 2006, ocasião em que o novo currículo já estava em vigor, com integralização prevista para ocorrer em três anos e meio, esse despacho constituiu objeto de análise dos conselheiros, os quais decidiram por manter a configuração prevista anteriormente:

[...] posteriormente, a Diretora da Faculdade de Educação pediu licença aos conselheiros para incluir um novo item na pauta: análise do Despacho do Conselheiro Mário Portugal Pederneiras, do Conselho Nacional de Educação, emitido em 06 de julho de 2006, que recomendava que a integralização do Curso de Pedagogia fosse feita em quatro anos. A referida diretora chamou a atenção para o fato de que a integralização em quatro anos não constituía uma obrigação, mas uma recomendação. Os conselheiros discutiram que a realização do Curso de Pedagogia em quatro anos seria academicamente mais adequada. Segundo eles, a diminuição da carga horária para o mínimo estabelecido na legislação poderia contribuir com o esvaziamento da formação do professor. Contudo, afirmaram que a opção pelos três anos e meio procurou atender às circunstâncias do contexto histórico da Universidade e que o currículo elaborado estava bastante satisfatório (ATA DA REUNIÃO DO CONAC, DE 4 DE AGOSTO DE 2006).

Pode-se dizer que, a exemplo do que ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a reestruturação curricular desse curso na UCP também foi uma solução negociada, o resultado possível para uma questão cujos contornos complexos tensionaram as identidades culturais plurais dos sujeitos envolvidos, a identidade institucional da Universidade e as circunstâncias sociais, políticas e econômicas em que esse processo ocorreu.

5.3 Potenciais multiculturais de formação de professores do Curso de Pedagogia da UCP

De acordo com a metodologia adotada neste estudo, é necessário destacar que os potenciais multiculturais de formação de professores do curso de Pedagogia da UCP são

analisados a partir dos documentos que deram origem à sua reestruturação. Este estudo concentra-se, dessa forma, no currículo oficial, no currículo prescrito, em nível institucional, para o funcionamento do referido curso, buscando compreender esses potenciais a partir dos dados identificados nesses documentos, confrontados também com elementos observados nos documentos que definem a identidade institucional.

A análise realizada anteriormente permitiu identificar que a filosofia institucional da UCP orienta-se para a formação integral do homem. Fundamentada na doutrina cristã da Igreja Católica, a instituição traça seus objetivos em termos dessa formação, considerando ser essencial preparar os alunos para a promoção da dignidade do homem e para agir em prol da construção da justiça e da igualdade social. Tal como mencionado anteriormente, essa visão coaduna-se com a perspectiva humanista liberal do multiculturalismo (MCLAREN, 1997) que, diferentemente de posturas conservadoras, acredita na possibilidade de transformar as relações sociais para alcançar ideais de paz, igualdade, fraternidade, solidariedade e justiça social. Assim, tendo por base a crença em uma essência comum a todos os homens, apela para o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância entre as pessoas de diferentes culturas.

Ao afirmar o compromisso de formar integralmente o homem enquanto pessoa, a UCP conduz suas ações educativas para formar cidadãos preparados para “responder às necessidades decorrentes das mudanças da sociedade contemporânea, mas tendo como principal alvo a defesa e desenvolvimento da dignidade humana” (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UCP, 2006). Tal filosofia permeia, portanto, as práticas que se desenvolvem na instituição, servindo como parâmetro para orientar a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em seu Projeto Pedagógico Institucional (2006) a UCP traça um perfil para os egressos de seus cursos em consonância com essa filosofia:

- dominar a teoria e a prática específica de sua área profissional, tendo como base a constante atitude de um pesquisador, para compreender o real e propor ações inovadoras necessárias ao progresso e bem estar da humanidade;
- participar e cooperar, ou seja, saber trabalhar em grupo, buscando formas de consolidar as relações humanas em padrões éticos e morais, fundamentadas na reflexão solitária por critérios de argumentação produzidos no interior da comunicação;
- *atender às diferentes manifestações da cultura dos momentos presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional;*
- acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando as necessidades enraizadas no contexto tempo / espaço que ocorrem nas inovações;
- *agir de forma solidária, entendendo a solidariedade como categoria ética, como atitude que leva alguém a assumir compromissos eficazes de transformação das raízes das situações geradoras de desequilíbrio e de injustiça* (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UCP, 2006, p. 21, grifo nosso).

Fica claro o reconhecimento, por parte da Universidade, da existência de diferentes culturas e da necessidade de um posicionamento por parte dos seus alunos em relação às diferenças culturais. Todavia, isso é colocado em termos de “características regionais”, aproximando-se, nesse caso, de perspectivas multiculturais folclóricas (CANEN, 2005), que podem se traduzir em práticas reducionistas que restringem o multiculturalismo à valorização de costumes e aspectos folclóricos dos diferentes grupos culturais. Essa perspectiva é, contudo, tencionada, quando se percebem preocupações com a formação ética dos alunos. No extrato acima, a categoria ética é definida em termos de “atitude”, de “ação” e “transformação das raízes das situações geradoras de desequilíbrio e de injustiça”. Nesse caso, percebe-se uma maior aproximação com perspectivas mais críticas do multiculturalismo que podem conduzir a formação dos alunos para o desenvolvimento de atitudes para além do respeito e da valorização das diferenças.

A partir dessas colocações, identifica-se que, embora na maior parte dos textos institucionais a questão do multiculturalismo se coloque em termos do desenvolvimento de relações solidárias, de respeito e tolerância com grupos culturais diferenciados, a identidade institucional mostra-se hibridizada (BHABHA, 1998; MCLAREN, 2000) por perspectivas multiculturais que se aproximam da vertente crítica. Argumenta-se que essas hibridizações

podem ser entendidas como espaços possíveis de ação e intervenção multicultural para a formação de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e humana e com o desvelamento das relações sociais que produzem as desigualdades e os preconceitos.

Nos cursos de graduação, a filosofia da Universidade reflete-se em termos da seleção de conteúdos de formação humanista, os quais perpassam as disciplinas em geral e os comportamentos e atitudes cotidianas presentes nas relações pessoais que se desenvolvem na instituição. Além disso, há disciplinas que constituem a base da formação de todos os graduandos e que são comuns aos cursos de graduação: Introdução à Teologia I (4 créditos), Introdução à Teologia II (4 créditos), Introdução à Filosofia (4 créditos), e Ética (2 créditos). Tais disciplinas revelam, por parte da UCP, seu compromisso com a formação humana de acordo com os princípios cristãos, bem como com a formação ética de seus alunos. É especialmente por meio dessas disciplinas que a ética e os ideais relacionados à formação de atitudes de respeito, de tolerância e de solidariedade em relação às diferenças são construídos.

No que diz respeito ao curso de Pedagogia, é importante destacar que apesar desse curso não ser identificado entre aqueles de maior procura no âmbito dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade, tem sua importância destacada na instituição, junto a outros cursos da área de Ciências Humanas, em virtude, justamente, de seu papel formador e educativo.

A Universidade Católica de Petrópolis, assume o compromisso pela justiça e pelos direitos humanos como um eixo orientador, transversal e interdisciplinar, que anima as suas diversas atividades de pesquisa, ensino e extensão, assim como todos os projetos específicos de seus diversos programas e cursos. Entretanto, há alguns cursos cujos projetos pedagógicos se encontram mais diretamente focalizados neste empenho em nível teórico e prático, e, nesse sentido, aparecem como uma vanguarda orientadora em relação às outras iniciativas da comunidade universitária. Entre esses encontra-se, em primeiro lugar, o curso de Direito, mas também os cursos de Economia, Filosofia e Pedagogia (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCP).

Em relação ao ensino, a instituição define como princípios norteadores para a organização dos cursos de graduação: Justiça e Direitos Humanos, Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Tecnológico e Interculturalidade (*Ibidem*, p. 23). Tais princípios são levados em consideração na reorganização do curso de Pedagogia, traduzindo-se em possibilidades para a formação de professores orientados segundo a perspectiva do multiculturalismo. Especialmente quando trata do princípio da Interculturalidade, o Projeto Pedagógico do Curso ressalta aspectos que permitem esse entendimento:

No que diz respeito ao Curso de Pedagogia, percebe-se cada vez mais presente a necessidade de que sua organização possa dar especial atenção à diversidade sociocultural e regional característica de nosso país. Reforça-se ainda a perspectiva de que o docente possa questionar a orientação monocultural a partir da qual historicamente veio se configurando a gestão das práticas educativas e colaborar para a inclusão plena dos segmentos da sociedade há muito tempo excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia da UCP, reconhecendo a possibilidade do diálogo entre diferentes visões de mundo e da convivência e enriquecimento mútuo entre diferentes culturas, defende a interculturalidade como princípio fundamental sobre o qual a formação do pedagogo deve estar assentada (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UCP, 2006).

Todavia, as disciplina de formação humanista e os princípio norteadores do ensino de graduação não guardam relação direta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Guardam potenciais multiculturais humanistas, que estão ancorados na própria filosofia cristã da Universidade Católica de Petrópolis. Como consequência da reestruturação curricular do curso de Pedagogia, tem-se a inclusão, na matriz curricular, de uma disciplina denominada “Educação e Multiculturalismo”¹⁷. Esta, sim, pode ser identificada como profundamente relacionada às mudanças ocorridas após a homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Nacionais para esse curso em termos da formação multicultural de professores. O processo de reestruturação do curso de Pedagogia previu a inclusão da referida disciplina no quarto período, a qual, abordando conhecimentos

¹⁷ O programa da referida disciplina consta em anexo a essa pesquisa.

relacionados a esse campo de estudos, pretendia promover a reflexão, por parte dos alunos, sobre o multiculturalismo no contexto educacional e na formação de professores, bem como problematizar suas diferentes abordagens, sensibilizando os alunos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas multiculturalmente comprometidas. A ementa da referida disciplina compreendia os seguintes conteúdos:

O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural (PROGRAMA DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO)

Há que se ponderar que, conforme sinalizam Canen e Moreira (2001), embora a inclusão de uma disciplina não seja suficiente para formar professores sensíveis à diversidade e capazes de atuar como ‘intelectuais transformadores’ (GIROUX, 1997), e que a formação multicultural de professores não possa ser reduzida ao espaço de uma disciplina incluída no currículo, a opção feita pela UCP revela preocupações com relação à formação dos professores nessa perspectiva, o que, acredita-se, constitui o resultado do impacto das diretrizes para esse curso em termos de formação multicultural. A exemplo da disciplina ‘Educação e Multiculturalismo’, foram ainda incluídas no currículo do curso de Pedagogia, nessa instituição, de forma inédita, a disciplina de ‘Antropologia e educação’, cujo conteúdo enfatiza os estudos culturais e as relações entre o homem, a cultura e a sociedade, bem como duas disciplinas relacionadas à ‘Pedagogia aplicada a contextos não escolares’. Neste último caso, tais disciplinas guardam relação com os processos educativos que ocorrem em espaços não escolares e com o estudo de movimentos sociais, apresentando afinidades com a vertente crítica do multiculturalismo.

A análise de conteúdo dos programas de disciplinas do curso identificou a recorrência de algumas temáticas que dizem respeito a categorias centrais do

multiculturalismo. Fazendo-se uma busca por palavras, em todos os programas da nova matriz curricular, identificou-se o seguinte resultado:

Palavras	Frequência
Cultura	67
Diversidade	2
Diferença	2
Identidade	8
Raça	1
Etnia	1
Gênero	2

Esse levantamento permite identificar a forte ênfase dada ao estudo da cultura no curso de Pedagogia, o que reflete uma tendência internacional de recentralização da importância da cultura na vida acadêmica (MOREIRA; CANDAU, 2003; GIROUX, 1997, HALL, 1997). A palavra cultura aparece nesse levantamento com sessenta e sete incidências, seguida da palavra identidade, com oito incidências. Empatadas em terceiro lugar, as palavras diversidade, diferença e gênero e, por último, com apenas uma incidência cada, as palavras raça e etnia.

Todavia, o fato de a palavra cultura ter aparecido nesse levantamento com sessenta e sete incidências, não significa dizer que a cultura esteja sendo trabalhada levando em consideração o caráter determinante das relações de poder e, portanto, no sentido do multiculturalismo crítico (APPLE, 2006; MCLAREN, 1997, 2000). Conforme anteriormente demonstrado, o multiculturalismo revela-se, na maior parte dos textos institucionais consultados, a partir de sua vertente humanista. Contudo, em alguns momentos, é possível perceber ênfases que ora tendem para a perspectiva folclórica, ora para perspectivas críticas. No caso do curso de Pedagogia, a centralidade da cultura observada nos programas de disciplina também caminha na corda bamba da linha tênue que separa as

perspectivas críticas daquelas mais conservadoras ou reducionistas: em alguns momentos, aparece mencionada em suas relações com o currículo, a identidade e o poder, tendo o seu caráter plural reconhecido. Noutros, afina-se com referenciais universalistas que defendem a crença, por exemplo, em uma “cultura brasileira”. Já a palavra identidade, parece ser reconhecida e utilizada em uma perspectiva mais crítica. Aparece tanto relacionada à formação da identidade do professor (vinculada a conhecimentos relativos à ética profissional), quanto à construção da diferença (denotando o entendimento da mútua determinação entre esses dois aspectos). Também aparecem significados relacionados à surdez “identidade surda” (destacando-se a importância do reconhecimento dessa identidade). Nos demais casos, as palavras aparecem, de modo geral, vinculadas ao programa da disciplina de “Educação e Multiculturalismo”.

Impactos das Diretrizes Curriculares Nacionais são ainda percebidos no Projeto Pedagógico do Curso, que assume a concepção de docência informada por esses documentos e destaca o papel da pesquisa e da formação reflexiva dos professores. Quanto a esse último aspecto, há a preocupação em associar as atividades de pesquisa no curso de Pedagogia com o Mestrado em Educação, bem como em configurar as atividades de estágio como atividades teórico-práticas, promovendo o desenvolvimento, por parte dos alunos, de estratégias de reflexão-ação.

Quanto aos aspectos metodológicos e de avaliação, esses pouco avançam no sentido de apontar caminhos para propostas formativas identificadas com a tarefa de conscientizar os professores, permitir o desenvolvimento de sua capacidade de crítica e de intervenção e fortalecer suas identidades no sentido de poderem identificar as relações desiguais de poder que produzem as diferenças e as desigualdades e mobilizarem-se com vistas a transformá-las, tanto nos espaços escolares, como na sociedade em geral:

Ao longo do Curso de Pedagogia oferecemos aos alunos diferenciados procedimentos didático-metodológicos, descritos nos programas das disciplinas que refletem as múltiplas possibilidades de atuação do professor com os conteúdos trabalhados, fazendo com que a metodologia utilizada não se torne apenas referência do componente curricular em foco, mas permita apropriação de métodos, dinâmicas, recursos a serem aplicados e transportados para outros níveis de escolaridade. Nesse sentido, são procedimentos constantemente apontados pelos professores do Curso de Pedagogia em sua planificação disciplinar: as aulas expositivas, dialogadas, participativas, fóruns, seminários, oficinas e outros (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p.43).

Enfim, percebem-se impactos positivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na perspectiva do multiculturalismo no curso de Pedagogia da UCP, devido à presença de sensibilidades, no currículo, voltadas para o reconhecimento da diferença e o combate às injustiças sociais. A inclusão da disciplina “Educação e Multiculturalismo”, bem como de outras cujos conteúdos apresentam afinidades com esse referencial teórico são vistas como potencialmente capazes de favorecer a formação de professores críticos e reflexivos com vistas a transformar as relações assimétricas de poder que produzem as desigualdades, essencializam e marginalizam identidades. Contudo, por si só essas disciplinas não são suficientes para responder às exigências da formação de professores como “intelectuais transformadores”. Isso requer, conforme apontado por Giroux (1997) desenvolver o currículo como forma de política cultural, o que implica em criar condições para que os estudantes se fortaleçam como indivíduos políticos. Isso não significa dizer que a instituição deva abrir mão de sua identidade, de seus valores, o que poderia facilmente tender para outra forma de universalismo ou homogeneização, mas criar espaços políticos nos quais os estudantes de Pedagogia possam debater, apropriar-se e aprender o conhecimento necessário à liberdade social e à justiça social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu investigar as Diretrizes Curriculares Nacionais à luz do multiculturalismo. Para tanto, buscou identificar, em um primeiro momento, as principais tensões ideológicas e políticas e os embates culturais que estiveram presentes no debate sobre a concepção e a homologação dos documentos que lhe deram origem. Recorreu, dessa forma, à história da organização do curso no Brasil e identificou que a mesma correspondia à história de sua própria identidade, fato este que teve implicações significativas para a definição da identidade do pedagogo desde a primeira regulamentação do curso no país. Percebeu-se que o dilema bacharelado/licenciatura que esteve atrelado à identidade do curso repercutiu em fortes embates em relação à identidade do pedagogo. O jogo de forças evidenciado na luta entre diferentes posicionamentos que ora tendiam para a caracterização do curso como bacharelado, e a definição do pedagogo como técnico da educação, ora para a sua organização como licenciatura, identificando o pedagogo como o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Seu longo e conturbado processo de elaboração definiu o curso de Pedagogia como um curso de licenciatura para a formação integrada dos professores para os níveis de ensino mencionados, cujas funções eram ampliadas, devido à concepção de docência adotada pelos documentos que deram origem às diretrizes, bem como seus campos de atuação. No entanto, aquilo que parecia o epílogo de uma das mais controversas discussões na história da educação brasileira, acabou por despertar novas dúvidas e questionamentos, tendo este estudo identificado que a discussão sobre a identidade do curso e do pedagogo continuava uma temática em aberto, evidenciando que o mesmo parece não mais caber nessas duas lógicas de classificação: bacharelado e licenciatura.

O estudo se propôs, ainda, a identificar os potenciais multiculturais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia na formação de professores multiculturalmente comprometidos. Quando a esse aspecto, foi possível perceber que as referidas diretrizes guardam aproximações com o multiculturalismo compreendido a partir de sua vertente crítica e apresentam potenciais para formação de professores segundo esse referencial. No entanto, o estudo identificou limites para a concretização desse ideal de formação, quando confrontou os significados multiculturais contidos nesses documentos com outros que também regulavam a formação de professores para a educação básica no Brasil. Elaborados em momentos históricos e políticos distintos, esses últimos documentos revelam entendimentos simplistas e reducionistas acerca da formação de professores na perspectiva do multiculturalismo, coadunando-se com o multiculturalismo em sua vertente liberal.

Por fim, constituiu ainda objeto de análises neste estudo a maneira como a política de formação de professores contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais se traduziu na reestruturação curricular de um curso de Pedagogia em uma universidade privada do interior do Estado do Rio de Janeiro. Assim, investigou-se, por meio de análise documental, o processo de reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis e seus potenciais para a formação de professores multiculturalmente orientados. Em primeiro lugar, foi necessário situar o contexto institucional em que o curso estava inserido. Evidenciou-se que o curso de Pedagogia em questão encontrava-se imerso em um contexto marcado pela identidade universitária, privada e católica da UCP, discutindo-se o significado desses marcadores em termos da filosofia e dos valores que orientavam as atividades institucionais. Percebeu-se que a discussão a respeito da reestruturação do curso de Pedagogia, apesar de ter sido resultado de um trabalho coletivo que envolveu diferentes atores, também constituiu um processo conflituoso, tencionado pela identidade universitária, pelas demandas e expectativas de alunos e professores e pela própria condição de

sustentabilidade do curso. Verificou-se ainda que os potenciais multiculturais do curso de Pedagogia, após sua reestruturação, aparecem prevalentemente condicionados à perspectiva multicultural humanista liberal, havendo, todavia, espaços possíveis para a concretização de ideais mais críticos em termos da formação de professores.

Iniciou-se esse estudo apontando o distanciamento existente entre a pesquisas e os avanços teóricos na área de educação e as práticas concretas das escolas. Destacou-se a reprodução de práticas homogeneizadoras no contexto da educação básica que colaboram para a produção de diferenças e desigualdades, para a perpetuação de preconceitos, o silenciamento de identidades e para a exclusão de parte significativa de alunos do processo de escolarização. Apontou-se, ainda, para a necessidade de rever a formação de professores no sentido de prepará-los para enfrentar os desafios impostos pela organização social, cada vez mais multicultural. Colocou-se, em última análise, o multiculturalismo como uma lente necessária para enxergar a realidade e como a luz para orientar a formação de professores.

Nesse sentido, identifica-se que o estudo realizado colabora para confirmar que o ideal do multiculturalismo crítico que o orienta deve ser permanentemente perseguido e que não são as políticas educacionais, por si só, que darão conta de modificar essa realidade educacional. Tampouco poderá a formação de professores avançar nessa perspectiva pela inclusão de novas disciplinas no currículo. Defende-se ser necessário um compromisso político de todos e aqui está a grande importância da educação dos professores. Prepará-los para poderem perceber a realidade multicultural presente nos processos de escolarização, permitir-lhes o desenvolvimento das capacidades de crítica e de reflexão sobre essa realidade e fortalecer suas identidades para a possibilidade de encaminhamento de ações para transformá-la parece constituir um caminho possível que se deve trilhar, reafirmando os ideais de emancipação e libertação que fundamentam as teorias críticas da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. soc.*, campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 819-842, out. 2006).

_____. *et al.* diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 dez. 2009.

_____, BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842. ISSN 0101-7330.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira/Thompson Learning, 1999.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRÉ, Marli D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANFOPE, ANPEd E CEDES. A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia em 10.09.2004 (mimeo).

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

_____. Ideologia e currículo. Tradução de Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA; A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. *Educar*, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR (p.277)

BISSOLLI DA SILVA. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara de Deputados. Projeto de lei nº 4.746 de 1998. Aprovado em 19 de setembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

_____. Conselho nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13 de dezembro de 2005. . Brasília, DF, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 14 jan 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06pdf>. Acesso em: 14 jan 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 11.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAMPBELL, Duane E. *Choosing democracy: a practical guide to multicultural education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.

CANDAU, V.M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001, p. 237-250.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BHABHA, H.. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANEN, A.; CANEN, A. G. Rompendo Fronteiras Curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber, *Currículo sem Fronteiras*, V. 5, N. 2, p. 40 – 49, 2005.

CANEN, A. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, *Cadernos de Pesquisa*, 2000, n, III,p.135-150.

_____. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, V.M.(org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001, p. 205-236.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, Campinas, SP, n. 77, p. 207- 227, 2001b.

_____. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: Revista da Fundação Cesgranrio*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477 – 494, out./dez. 1997.

_____. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade: revista da Faculdade de Educação da UFRGS*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 89-102, 1999.

_____; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 21, p. 61-72, set./dez. 2002.

_____; Multicultural Challenges in Educational Policies within a Non-Conservative Scenario: the case of the emerging reforms in higher education in Brazil. *Policy Futures in Education*, Volume 3, Number 4, 2005 doi: 10.2304/pfie.2005.3.4.327 (2005b).

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, set./out./nov./dez., 2002, p. 61-74.

_____; XAVIER, Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativas em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como *gêrmen* da formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, LIBANEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cad. Pesqui.*, jan./abr. 2007, vol.37, no.130, p.63-97. ISSN 0100-1574.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (org.). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília. CNTE, 1996.p 9.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____.; MCLAREN, Peter. Reproduzindo a reprodução: a política de seleção. In: GIROUX, Henry A.. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, *CEDES*, n. 68, 1999.

_____. As políticas de formação a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, *CEDES*, n. 68, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminho e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, out. 2006, vol.27, no.96, p.843-876. ISSN 0101-7330.

_____. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminho e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira e GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cad. Pesqui.*, jan./abr. 2007, vol.37, no.130, p.15-41. ISSN 0100-1574.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2000.

_____. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

_____. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A.F.B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP, Papirus, 1990.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. Barbosa (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; MACEDO, E. . Currículo, identidade e diferença. In: Antonio Flavio Barbosa Moreira; Elizabeth Fernands de Macedo. (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. 1 ed. Porto: Porto Editora, 2002, v. 1, p. 11-34.

_____. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, p. 156-168.

_____.; MACEDO, Elisabeth Fernandes. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004).

PARECER CNE/CES nº 970/99. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PRONUNCIAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES DA ÁREA DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. *Educ. Soc.*, set./dez. 2006, vol.27, no.97, p.1361-1363. ISSN 0101-7330.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

_____.; MARIN, Alda Junqueira. Pedagogia. *Cad. Pesqui.*, jan./abr. 2007, vol.37, no.130, p.13-14. ISSN 0100-1574.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cad. Pesqui.*, jan./abr. 2007, vol.37, no.130, p.99-134. ISSN 0100-1574.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007b.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cad. Pesqui.*, jan./abr. 2007, vol.37, no.130, p.43-62. ISSN 0100-1574.

_____; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SCHNEIDER, M. P. . Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais da educação básica: o currículo integrado em questão. *Cadernos Anpae* nº 4 - 2007, v. 00, p. 316, 2007a.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: vozes, 2000.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

STAVANHAGEN, Rodolfo. Educação para um mundo multicultural. In: DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1997.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS. Ata da reunião da Câmara de Ensino e Pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro, realizada em 7 de junho de 2006.

_____. Faculdade de Educação. Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia. Petrópolis, Rio de Janeiro, aprovado em 18 de dezembro de 2006.

VASCONCELOS, M. C. C. ; BAFFI, M. A. T. ; ALVES, M. R. F. . Formação de educadores: o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis. *Revista de Educação ANEC*, v. 151, p. 21-36, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UCP

CURSO: PEDAGOGIA¹

Nº	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINA	Créditos	Pré Requisito
			1º Período		
1	01	2212840	Introdução à Teologia I	04	
2	02	2227240	Introdução à Filosofia	04	
3	03	2573241	História da Educação	04	
4	04	2572340	Psicologia da Educação	04	
5	05	2573341	Sociologia da Educação	04	
6	06	2571820	Metodologia do Estudo e da Pesquisa	02	
5	Total de Créditos			22	
6	Total de horas			396	

Nº	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINA	Créditos	Pré Requisito
			2º Período		
7	01	2212940	Introdução à Teologia II	04	
8	02	2577940	Filosofia da Educação	04	
9	03	2573741	História da Educação Brasileira	04	
10	04	2573841	Teorias da Aprendizagem	04	
11	05	2579240	Didática	04	
12	06	2222021	Ética	02	
13	07		Disciplina eletiva	02	
7	Total de Créditos			24	
8	Total de horas			432	

Nº	Nº	CÓDIGO	DISCIPLINA	Créditos	Pré Requisito
			3º Período		
14	01	2573941	Língua Portuguesa e suas Práticas Pedagógicas	04	
15	02	2574041	Alfabetização e Letramento	04	
16	03	2574141	Artes e suas Práticas Pedagógicas	04	
17	04	2574241	Teorias e Práticas em Educação Infantil	04	
18	05	2575041	Antropologia e Educação	04	
19	06	2577121	Ética Profissional na Educação	02	
20	07		Disciplina eletiva	02	
9	Total de Créditos			24	
10	Total de horas			432	

¹ **Campos de atuação:** Docência na Educação Infantil; docência no Ensino Fundamental (anos iniciais); Educação Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar; Gestão Educacional no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento e 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; atuação nas funções do trabalho pedagógico e de processos educativos em espaços escolares e não-escolares.

N°	N°	CÓDIGO	DISCIPLINA	Créditos	Pré Requisito
			4º Período		
21	01	2574341	Matemática e suas Práticas Pedagógicas	04	
22	02	2574441	Ciências e suas Práticas Pedagógicas	04	
23	03	2574541	Educação Física e suas Práticas Pedagógicas	04	
24	04	2574641	Políticas Educacionais	04	
25	05	2574741	Educação e Multiculturalismo	04	
26	06	2574841	Educação Especial	04	
27	07	2574931	Estágio Sup. em Educação Infantil I	03	11
11	Total de Créditos			27	

N°	N°	CÓDIGO	DISCIPLINA	Créditos	Pré Requisito
			5º Período		
28	01	2575141	Geografia e suas Práticas Pedagógicas	04	
29	02	2575241	História e suas Práticas Pedagógicas	04	
30	03	2575341	Gestão Educacional I	04	
31	04	2577040	Planejamento Educacional	04	
32	05	2573640	Pesquisa em Educação	04	06
33	06	2575441	Educação de Jovens e Adultos	04	
34	07	2575531	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II	03	11
13	Total de Créditos			27	
14	Total de horas			486	

N°	N°	CÓDIGO	DISCIPLINA	Créditos	Pré Requisito
			6º Período		
35	01	2575641	Gestão Educacional II	04	
36	02	2575741	Pedagogia Aplicada a Contextos Não-Escolares I	04	
37	03	2575841	Currículo, Políticas e Práticas	04	
38	04	2575941	<i>Educação e Meio Ambiente</i>	04	
39	05	2576021	<i>Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação</i>	02	
40	06	2576111	Monografia I	01	32
41	07	2576231	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental I	03	11
42	08	2576331	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional	03	
15	Total de Créditos			25	
16	Total de horas			450	
12	Total de horas			486	

N°	N°	CÓDIGO	DISCIPLINA	Créditos	Pré Requisito
			7º Período		
43	01	2576441	Pedagogia Aplicada a Contextos Não-Escolares II	04	
44	02	2576040	Avaliação Educacional	04	
45	03	2576541	Educação Profissional	04	
46	04	2576641	Educação a Distância	04	
47	05	2576721	Tópicos de Estudos Pedagógicos	02	
48	06	2576811	Monografia II	01	40
49	07	2576931	Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental II	03	11
50	08	2577031	Estágio Supervisionado em Contextos Não-Escolares	03	
17	Total de Créditos			25	
18	Total de horas			450	

SUMÁRIO DO CURSO	<i>CRÉDITOS</i>	<i>HORAS</i>
TOTAL DE CARGA HORÁRIA EM CONTEÚDOS CURRICULARES	156	2.808
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	18	324
ESTUDOS INTEGRADORES	06	108
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	180	3.240

ANEXO 2: Ementário de disciplinas do Curso de Pedagogia da UCP**Curso de Pedagogia – Currículo 09003
Ementário**

DISCIPLINA	EMENTA	PERÍODO
Introdução à Teologia I 2212840	O fenômeno religioso. Natureza da teologia. O sentido da teologia numa Universidade Católica. O vínculo entre a razão e a fé. Princípios fundamentais de Antropologia Teológica.	1º
Introdução à Filosofia 2227240	A Filosofia. Introdução à Problemática Filosófica. Visão geral do pensamento filosófico através dos tempos. Questões e disciplinas filosóficas fundamentais.	1º
História da Educação 2573241	Abordagem histórica da Educação desde os primórdios até a atualidade. Principais enfoques teóricos e sua relação com o campo educacional e pedagógico.	1º
Psicologia da Educação 2572340	Conceitos fundamentais de desenvolvimento humano. Teorias psicológicas do desenvolvimento e suas implicações para as práticas educacionais.	1º
Sociologia da Educação 2573341	A sociologia e as ciências sociais. Conceitos sociológicos fundamentais e suas relações com o campo da Educação. Concepções teóricas sobre a educação e o pensamento sociológico.	1º
Metodologia do Estudo e da Pesquisa 2571820	O trabalho intelectual e a vida universitária. Leitura, estudo e pesquisa no âmbito acadêmico. Monografia, artigo, resumo, recensão e outros tipos de trabalho acadêmico. Escolha do tema, identificação das fontes, plano de trabalho, coleta de dados e outros aspectos metodológicos no estudo e na pesquisa. Esquema, composição e redação de trabalhos acadêmicos. Citações, notas, referências bibliográficas, índices e outras normas técnicas na apresentação de trabalhos acadêmicos. Bibliotecas, software, Internet e outros recursos da tecnologia da informação para o estudo e a pesquisa.	1º
Introdução à Teologia II 2212940	Os conteúdos da fé cristã. Elementos básicos de Teologia (A Revelação: Tradição e Sagrada Escritura, Cristologia, Eclesiologia). Considerações sobre temas acadêmicos específicos e sobre desafios e problemas hodiernos.	2º

Filosofia da Educação 2577940	Fundamentos filosóficos da educação. Contribuição das diversas abordagens e teorias filosóficas para uma compreensão crítica das questões fundamentais do processo educacional contemporâneo.	2º
História da Educação Brasileira 2573741	Abordagem histórica das principais políticas, concepções e práticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde o período colonial até a atualidade.	2º
Teorias da Aprendizagem 2573841	Aprendizagem: conceito, princípios gerais e epistemológicos. Principais abordagens teóricas e suas relações com a prática pedagógica. Problemas de aprendizagem e intervenções pedagógicas. Contextos culturais da aprendizagem.	2º
Didática 2579240	Educação, Pedagogia e Didática. Didática e tendências pedagógicas. O diálogo teoria-prática como fundamento da ação pedagógica. O planejamento e as formas de implementação e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Metodologias e estratégias de ensino.	2º
Ética 2222021	Natureza e sentido da Ética. A questão do relativismo ético. Fenomenologia do ato humano. A liberdade. O bem e o mal. A formação da consciência. As virtudes. A ética em sua dimensão social. A pessoa enquanto ser relacional. A família, o mercado e o Estado. A propriedade e o bem comum. A justiça e a solidariedade. Seminário de temas e problemas éticos emergentes.	2º
Língua Portuguesa e sua Práticas Pedagógicas 2573941	O ensino didático-metodológico da gramática, da leitura e da produção de textos. Práticas pedagógicas da língua portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	3º
Alfabetização e Letramento 2574041	Concepções de alfabetização e letramento. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Procedimentos didático-metodológicos para o ensino da leitura e da escrita.	3º
Artes e suas Práticas Pedagógicas 2574141	Múltiplas linguagens da Arte em Educação. Ensino didático-metodológico das Artes. Práticas pedagógicas em Artes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	3º
Teorias e Práticas em Educação Infantil	Teorias e concepções da Educação Infantil; o brinquedo e as diferentes linguagens na Educação Infantil; História e Características da Educação infantil; inclusão social e	3º

2574241	políticas públicas de educação infantil.	
Antropologia e Educação 2575041	Noções básicas sobre a antropologia: conceito, objeto de estudo, abordagens da antropologia e investigação antropológica. O homem, a cultura e a sociedade. Contribuições da antropologia para a educação.	3º
Ética Profissional na Educação 2577121	Profissão como responsabilidade social. Autoridade e liberdade na educação. Educação e justiça. Conceitos e princípios da ética profissional. Valores éticos para o exercício da profissão. Deontologia do educador à luz dos direitos humanos.	3º
Matemática e suas Práticas Pedagógicas 2574341	Tendências da Educação Matemática. A construção do conceito de número, sua representação e seu significado. O ensino didático-metodológico da Matemática. Práticas pedagógicas da Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	4º
Ciências e suas Práticas Pedagógicas 2574441	O ensino didático-metodológico de Ciências. Práticas pedagógicas de Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	4º
Educação Física e suas Práticas Pedagógicas 2574541	Exploração do espaço e conhecimento do corpo. Cultura corporal do movimento. Psicomotricidade. Práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	4º
Políticas Educacionais 2574641	Estudo e análise das políticas educacionais na conjuntura atual em níveis federal, estadual e municipal. Diagnóstico e avaliação das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental considerando as suas diferentes modalidades. A legislação e o sistema educacional brasileiro. Articulação entre políticas públicas para a educação e projetos sociais mais amplos.	4º
Educação e Multiculturalismo 2574741	O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural.	4º
Educação Especial 2574841	Histórico e perspectivas atuais da Educação Especial. Educação Especial no Brasil: legislação específica. Perfil pedagógico do profissional da Educação Especial. Recursos e modalidades de atendimento. Educação inclusiva,	4º

	integração social e educação para o trabalho.	
Estágio Supervisionado em Educação Infantil I 2574931	Atividades pedagógicas supervisionadas na Educação Infantil (creche): observação, co-participação e docência. Análise e discussão coletiva das atividades práticas realizadas.	4°
Geografia e suas Práticas Pedagógicas 2575141	A construção e a evolução da noção de espaço. O ensino didático-metodológico da Geografia. Práticas pedagógicas da Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	5°
História e suas Práticas Pedagógicas 2575241	A construção da noção de tempo e memória histórica. O ensino didático-metodológico da História. Práticas pedagógicas da História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	5°
Gestão Educacional I 2575341	A cultura organizacional e sua gestão. A gestão de sistemas e instituições educacionais. Os princípios da gestão e sua aplicação em espaços escolares e não-escolares.	5°
Planejamento Educacional 2577040	Planejamento educacional. Modalidades de planejamento e suas características. O projeto político- pedagógico.	5°
Pesquisa em Educação 2573640	A pesquisa e a produção do conhecimento em educação. Principais paradigmas teórico-metodológicos da pesquisa em educação. Abordagens quantitativa e qualitativa. Métodos de coleta e análise de dados.	5°
Educação de Jovens e Adultos 2575441	História e políticas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Referenciais teórico-metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. Projetos de educação popular na Educação de Jovens e Adultos.	5°
Estágio Supervisionado em Educação Infantil II 2575531	Atividades pedagógicas supervisionadas na Educação Infantil (pré-escola): observação, co-participação e docência. Análise e discussão coletiva das atividades práticas realizadas.	5°
Gestão Educacional II 2575641	A gestão pedagógica de sistemas e unidades escolares. A coordenação, a supervisão e a inspeção escolar. A dimensão da gestão pedagógica em contextos escolares e não escolares.	6°

Pedagogia Aplicada a Contextos Não Escolares I 2575741	Evolução teórico-metodológica da educação em contextos não-escolares. Diferentes abordagens relacionadas à Pedagogia aplicada a contextos não-escolares, suas metodologias e função sócio-educacional.	6º
Currículo: Políticas e Práticas 2575841	O conceito de currículo. Políticas e teorias curriculares e suas práticas. O planejamento e a avaliação do currículo.	6º
Educação e Meio Ambiente 2575941	Educação e meio ambiente. Desenvolvimento sustentável e formação da cidadania. Projetos e práticas de educação ambiental.	
Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação 2576021	Diferentes tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação. A utilização das novas tecnologias sob a perspectiva humanística.	6º
Monografia I 2576111	Estruturação do projeto de pesquisa: definição do tema, do problema e dos objetivos; elaboração da justificativa; revisão da literatura sobre o tema; definição da metodologia; construção dos instrumentos de coleta de dados.	6º
Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental I 2576231	Atividades pedagógicas supervisionadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (classes regulares): observação, co-participação e docência. Análise e discussão coletiva de atividades práticas realizadas.	6º
Estágio Supervisionado em Gestão Educacional 2576331	Atividades no âmbito da gestão de sistemas e unidades escolares: observação, co-participação e intervenção. Análise e discussão coletiva de atividades práticas realizadas.	6º
Pedagogia Aplicada a Contextos Não Escolares II 2576441	O Pedagogo e sua atuação em ambientes não-escolares. O planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares. Práticas pedagógicas em espaços sócio-educativos não-escolares: movimentos sociais, associações comunitárias, organizações não-governamentais, atividades recreativas e culturais, meios de comunicação social.	7º

<p>Avaliação Educacional 2576040</p>	<p>Conceitos e teorias sobre a avaliação educacional. Avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. Práticas da avaliação em contexto escolares e não-escolares.</p>	<p>7º</p>
<p>Educação Profissional 2576541</p>	<p>Fundamentos filosóficos e legais da Educação profissional no Brasil. A Educação profissional como vetor do desenvolvimento econômico e social.</p>	<p>7º</p>
<p>Educação a Distância 2576641</p>	<p>Conceito de Educação a distância. Possibilidades didático-pedagógicas da utilização de recursos de Educação a Distância. Ambientes virtuais de aprendizagem. O planejamento, a implementação, o acompanhamento e a avaliação de cursos e projetos interativos a distância.</p>	<p>7º</p>
<p>Tópicos de Estudos Pedagógicos 2576721</p>	<p>Estudo e análise de questões atuais do campo pedagógico, com ênfase em pesquisas recentemente divulgadas nos meios acadêmicos, culturais e artísticos articulando-as às investigações em desenvolvimento pelos próprios alunos.</p>	<p>7º</p>
<p>Monografia II 2576811</p>	<p>Elaboração da monografia: revisão e ampliação da análise teórica sobre o tema da pesquisa; coleta, análise e interpretação de dados; discussão dos resultados; elaboração e apresentação do documento final.</p>	<p>7º</p>
<p>Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II 2576931</p>	<p>Atividades pedagógicas supervisionadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Educação de Jovens e Adultos): observação, co-participação e docência. Análise e discussão coletiva das atividades práticas realizadas.</p>	<p>7º</p>
<p>Estágio Supervisionado em Contextos Não-Escolares 2577031</p>	<p>Atividades pedagógicas supervisionadas em contextos não-escolares: observação, co-participação e intervenção. Análise e discussão coletiva das atividades práticas realizadas.</p>	<p>7º</p>

ANEXO 3: Programa da Disciplina Educação e Multiculturalismo

PROGRAMA DE DISCIPLINA

CURSO: Pedagogia			CURRÍCULO: 09003
DISCIPLINA: Educação e Multiculturalismo			CÓDIGO: 2574741
DEPARTAMENTO: Educação			CÓDIGO: 257
CARGA HORÁRIA: 72h	TEÓRICA: Sim	PRÁTICA: Não	CRÉDITOS: 04
PROGRAMA Nº 001		VIGÊNCIA DE 01/08/2006	ATÉ ____/____/____

OBJETIVOS: Refletir criticamente sobre o multiculturalismo no contexto educacional e sua importância para a formação de professores; problematizar as diferentes abordagens do multiculturalismo; investigar o impacto do multiculturalismo nas políticas públicas e práticas educacionais e analisar os desafios e as possibilidades da construção de uma prática pedagógica multiculturalmente comprometida.

EMENTA: O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	HORAS AULA
<p>1 O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de multiculturalismo; • Categorias relacionadas ao conceito de multiculturalismo: cultura, identidade e diferença; • Relevância do multiculturalismo no campo educacional. <p>2 Origem, sentidos e abordagens do multiculturalismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gênese dos estudos multiculturais; • Diferentes sentidos e abordagens do multiculturalismo; • Principais dilemas relacionados ao multiculturalismo. <p>3 O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • A política inclusivista na educação; • A relação entre multiculturalismo e formação da cidadania; • O Multiculturalismo nas propostas curriculares oficiais. <p>4 Educação multicultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino e aprendizagem na perspectiva multicultural: desafios e possibilidades; • Currículo multicultural e as relações de gênero, raça e etnia; • Multiculturalismo e fracasso escolar; • Formação de professores na perspectiva multicultural; 	

- Ética e multiculturalismo na educação.

METODOLOGIA: A disciplina será ministrada por meio de aulas expositivas, leitura e discussão de textos, filmes e debates.

AValiação: Os alunos serão avaliados de forma continuada mediante a participação nas atividades realizadas em aula; a apresentação dos trabalhos solicitados e auto-avaliação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CANAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s):** Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

MCLAREN, Peter L. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASTAGNA, Maria Lucia; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais da Ciência & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MCLAREN, Peter L.. **Multiculturalismo revolucionário:** Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 756-768, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

OLIVEIRA, Renato José; CANEN, Ana; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 13, p. 113-126, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRINDADE, Azoilda L. da (Org.). **Multiculturalismo:** mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ANEXO 4: Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 05/2005; Parecer CNE/CP 03/2006 e Resolução CNE/CP 01/2006)