



A diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores : O caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ana Cristina Castro do Lago

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)



Ana Cristina Castro do Lago

Barcelona – ES
2013



ANA CRISTINA CASTRO DO LAGO

**A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: O CASO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA (UNEB)**



**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA
BIENIO: 2005 - 2007**

**A diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso
da *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)***

Tese apresentada como requisito obrigatório para obter o grau de Doutor em Pedagogia pela
Universidade de Barcelona

Doutoranda: Ana Cristina Castro do Lago

Diretora de tese: Dra. Montserrat Payá Sánchez.

Barcelona - Es
2013

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ

Programa de Doutorado:
EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

**A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Ana Cristina Castro do Lago e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: xx / xx / 201x

Comissão Julgadora:

Barcelona - Es
2013

Ficha catalográfica

A todos que caminharam comigo este percurso...

AGRADECIMENTOS

Creio na existência de Deus, como pai amoroso que cuida de seus filhos a cada dia. A Ele, que me sustenta e capacita, toda glória e honra!

Àquelas pessoas que estiveram presentes e foram testemunhas de alegrias e angústias nesse momento de minha vida, algumas pessoas foram de grande importância para mim...

À minha família, minha mãe e minhas irmãs Márcia, Cris e Silvia. Elas sempre se alegram e se orgulham com as minhas conquistas...

Aos meus professores inesquecíveis, aqueles que foram bons exemplos de prática pedagógica democrática e sensível...

A minha orientadora, por seu acolhimento e amabilidade para comigo. Sua cuidadosa orientação me levou a esta produção. Incentivou-me e apoiou-me na elaboração desta tese com palavras de incentivo e zelo...

Aqueles meus companheiros da UNEB, que me incentivaram nessa tarefa. Preciso citar: Help, um poço transbordante de ideias; Fátima, sempre preocupada com o tempo do envio; e, Antonio e Juan que me ajudaram tanto com o meu castelhano...

A todos os meus colaboradores. Aqueles que viabilizaram as informações tão necessárias à construção dessa investigação. De todos eu tenho a dizer da generosidade e benevolência na acolhida às minhas questões...

Não tenho palavras para falar o quanto eu sou grata a todos que cito acima, mas, preciso dizer da importância de cada um na minha vida e neste trabalho. Por isso, quero expressar aqui os meus mais sinceros agradecimentos:

Muito obrigada!

Diversidade: condição dos que transitam entre a singularidade e a pluralidade. Ser singular e ser plural... Elementos de uma mesma unidade. Para Pleyers (2004) o melhor que contém o mundo se encontra na quantidade de mundos que o mundo contém. Singularidade e pluralidade: não são antônimos, nem são excludentes... São dialéticos.

Ana Lago

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 01	Palestra “A Força do Negro está na sua própria civilização”.	234
Fotografia 02	Palestra “A Força do Negro está na sua própria civilização”.	234
Fotografia 03	Palestra “A Força do Negro está na sua própria civilização”.	234
Fotografia 04	Mesa Redonda A Força do Negro está na sua própria civilização.	234
Fotografia 05	Abertura da Mostra Africano-Brasileira de Perspectivas didáticas.	235
Fotografia 06	Abertura da Mostra Africano-Brasileira de Perspectivas didáticas.	235
Fotografia 07	Abertura da Mostra Africano-Brasileira de Perspectivas didáticas.	235
Fotografia 08	As influências africanas na alimentação do povo brasileiro.	235
Fotografia 09	Usos e costumes Afros indígenas.	236
Fotografia 10	A sonoridade africana.	236
Fotografia 11	A ouriveria africana.	237
Fotografia 12	O penteado africano.	237
Fotografia 13	Levantamento topográfico da região de Cajazeiras – um quilombo em Salvador.	238
Fotografia 14	As bonecas negras.	238
Fotografia 15	O Jogo da Capoeira.	285
Fotografia 16	Danças Africanas.	286
Fotografia 17	Ações cotidianas na sala de aula: confecção de cartaz, texto fatiado e jogral.	287
Fotografia 18	Ações efetivadas na culminância da semana da consciência negra: chicotinho queimado e estátua.	288
Fotografia 19	O momento do acarajé.	288

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01	Impressões sobre a disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”.	251
Gráfico 02	Contribuição da inserção da disciplina no desenho curricular do DEDC I /UNEB.	252
Gráfico 03	Legislação de Ensino que contemplam os segmentos: Afro, Indígenas e campesinos.	254
Gráfico 04	Possibilidade de redimensionamento na disciplina.	256
Gráfico 05	A importância dos conteúdos didáticos dispostos na disciplina.	258
Gráfico 06	A ementa da disciplina.	259
Gráfico 07	Conteúdos essenciais e intervenções metodológicas na construção da disciplina.	261
Gráfico 08	Coessão do discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos.	263
Gráfico 09	Orientações teórico-metodológicas da disciplina.	264
Gráfico 10	Frequência encaminhamentos metodológicos / conteúdos tratados na disciplina.	266
Gráfico 11	Idade dos estudantes que frequentam a disciplina.	270
Gráfico 12	Gênero dos estudantes que frequentam a disciplina.	271
Gráfico 13	Estado civil dos estudantes que frequentam a disciplina.	271
Gráfico 14	Prole dos estudantes que frequentam a disciplina.	271
Gráfico 15	Formação inicial dos estudantes que frequentam a disciplina.	272
Gráfico 16	Ano de ingresso dos estudantes que frequentam a disciplina.	273
Gráfico 17	Motivação da eleição do curso pelos estudantes que frequentam a disciplina.	273
Gráfico 18	Trabalho de Conclusão de Curso dos estudantes que frequentam a disciplina.	275
Gráfico 19	Os estudos de Pós-graduação pelos estudantes que frequentam a disciplina.	276
Gráfico 20	Os estudos de Pós-graduação em educação pelos estudantes que frequentam a disciplina.	277
Gráfico 21	Opção da área de Pós-Graduação em educação dos estudantes que frequentam a disciplina.	277
Gráfico 22	Dados profissionais dos estudantes que frequentam a disciplina.	278
Gráfico 23	Atuação como docente em classe de ensino fundamental pelos estudantes que frequentam a disciplina.	278
Gráfico 24	Quem gostaria de informante na etapa posterior dessa investigação dos estudantes que frequentam a disciplina.	279

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Mapa conceitual da investigação.	36
Ilustração 02	Ciclo da unidade concepção / ação proposto no mapa conceitual da investigação.	40
Ilustração 03	O tema da diversidade sociocultural - concepção / ação proposto no mapa conceitual da investigação.	40
Ilustração 04	Temas da cidadania como eixo vertebrador do currículo.	80
Ilustração 05	Funcionamento Estrutural do Ensino no Período Jesuítico.	90
Ilustração 06	Funcionamento estrutural do ensino até 1932.	95
Ilustração 07	Funcionamento estrutural do ensino de 1932 a 1941.	101
Ilustração 08	Funcionamento estrutural do ensino de 1942 a 1961.	104
Ilustração 09	Funcionamento estrutural do ensino de 1962 a 1971.	107
Ilustração 10	Funcionamento estrutural do ensino de 1971 a 1996.	114
Ilustração 11	Funcionamento Estrutural do Ensino a partir de 1996.	128
Ilustração 12	Estrutura dos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental.	158
Ilustração 13	Os temas Transversais para o Ensino Fundamental.	163
Ilustração 14	Modelo de estratégia aninhada concomitante.	190
Ilustração 15	Modelo interativo de desenho de pesquisa.	196
Ilustração 16	Desenho básico em pesquisa qualitativa.	197
Ilustração 17	Desenho lógico / metodológico da investigação.	198
Ilustração 18	Desenho metodológico da investigação.	199
Ilustração 19	Comparativo entre as determinações legais e a ementa da disciplina pesquisada.	322

LISTA DE QUADROS EXPLICATIVO

Quadro 01	Quadro referencial das concepções e características relevantes dos termos do marco “igualdade/diferença” I.	31
Quadro 02	Quadro referencial das concepções e características relevantes dos termos do marco “igualdade/diferença” II.	32
Quadro 03	Estratégias, local e fontes de coleta de informação.	33
Quadro 04	Níveis e modalidades do ensino brasileiro.	125
Quadro 05	Disciplinas da área metodológica da educação e do ensino.	170
Quadro 06	Departamento por Campi da UNEB.	172
Quadro 07	Organização disciplinar do currículo de Pedagogia – Educação Básica.	176
Quadro 08	Organização disciplinar do currículo de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	177
Quadro 09	Organização disciplinar do currículo de Pedagogia - Educação Infantil.	178
Quadro 10	Organização disciplinar do currículo de Pedagogia - Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar.	179
Quadro 11	Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos I.	202
Quadro 12	Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos II.	203
Quadro 13	Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos III.	204
Quadro 14	Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos IV.	204
Quadro 15	Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da observação de campo.	207
Quadro 16	Estratégia, instância e fonte de coleta de informação de Questionário.	210
Quadro 17	Estrutura de questionário I.	210
Quadro 18	Estrutura de questionário II.	212
Quadro 19	Estratégia, instância e fonte de coleta de informação de entrevista.	214
Quadro 20	Perspectivas da denuncia e do anuncio.	251
Quadro 21	Revisão de práticas educativas - compensação / reparação.	252
Quadro 22	Perspectivas de redimensionamento na disciplina.	257
Quadro 23	Temas dos TCC pelos estudantes que frequentam a disciplina.	276
Quadro 24	Atuação como docente em classe de ensino fundamental pelos estudantes que frequentam a disciplina.	279

LISTA DE SIGLAS

- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- UNEB - Universidade do Estado da Bahia
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, à ciência e a cultura.
- PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa

RESUMO

A proposta de pesquisa "A Diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)" circula em torno do que entendo como uma lacuna existente entre o discurso (teórico, político) e as práticas realizadas aulas do Ensino Fundamental (Educação Básica). Então, percebo que existem duas posições sobre a questão da diversidade sociocultural: os conceitos teóricos por um lado e as práticas vivenciadas em sala de aula pelos professores de Ensino Fundamental. É importante ressaltar que esta investigação está localizada entre a estrutura macro (teórica, política) e micro (o profissional que está em classes do Ensino Fundamental), e recai sobre a estrutura meso (a institucional, a formação de professores para Educação Básica), e a pergunta que se apresenta aqui é: como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da Formação de Professores para o Ensino Fundamental? Então, a intenção é fazer a seguinte trajetória: desde o idealizado na teoria, indo em direção ao planejado pelas esferas políticas e se o planejado é executável na instituição, até chegar ao executado nas aulas do Ensino Superior (Formação Inicial de Professores) e no Ensino Fundamental. Em virtude dessa trajetória, desenvolvi algumas ações, tais como: investigar alguns conceitos teóricos sobre o tema da diversidade sociocultural e educação. Em uma segunda etapa, busquei investigar a produção de políticas para a educação e mais especificamente na formação de professores referente a questão da diversidade sociocultural; a intenção aqui foi a de comparar o conteúdo da produção das políticas de diversidade sociocultural em programas de formação de professores de três universidades em Salvador - Bahia. Elegi uma das três universidades para o posterior estudo do caso: aquela que atendia aos critérios legais. E pode-se dizer que ao estudar como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da Formação de Professores para o Ensino Fundamental percebi que as ações concretas ainda são difíceis a ser implementadas ao nível institucional, na medida em que há uma lacuna entre o que é proposto ou previsto para a estrutura macro (teórica, política) e entre o que é exequível na estrutura meso (instituições). Este vácuo vem de várias situações diferentes nas instituições, como a falta de recursos físicos, humanos e / ou materiais. É importante dar uma maior valorização do tema nos currículos de formação inicial, em que enfatiza o princípio da compreensão das manifestações culturais que acontecem no espaço nacional brasileiro. Aprender a conviver, aceitando as nossas diferenças é essencial para o ensino das crianças, daí a necessidade de criar espaços na Formação de Professores.

Palavras-chave: Democracia, Diversidade Sociocultural e Formação de Professores.

RESUMEN

La propuesta de investigación “*A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*” gira alrededor de lo que entiendo como un desfase entre los discursos (teóricos, políticos) y las prácticas realizadas en los salones de clase de Enseñanza Fundamental (lo que en otros países se denomina educación primaria). Percibo que hay dos posiciones frente al tema de la diversidad sociocultural: las concepciones teóricas, por una parte, y, por otro lado, las acciones vividas por los docentes en clases de Enseñanza Fundamental. Es importante decir que esta investigación se sitúa entre la macro estructura (teórica, política) y la micro (del profesional que está en clases de enseñanza fundamental), y recae en la meso estructura (la institucional, la formación de profesores para la enseñanza fundamental). La pregunta que fundamenta el trabajo es ¿Como el tema de la diversidad sociocultural está en la pauta de la formación del profesorado para la enseñanza fundamental? La intención fue la de hacer el camino: desde lo idealizado en la teoría, yendo en dirección a lo planificado por las esferas políticas y si ello es ejecutable en la institución, hasta llegar a lo efectuado en las clases de la enseñanza superior (formación inicial de profesores) y de la enseñanza fundamental. Para eso desarrollé algunas acciones tales como: investigar algunas concepciones teóricas acerca del tema de la diversidad sociocultural y educación. En una segunda etapa busqué investigar la producción de políticas para el tema de la diversidad socio cultural y para la formación del profesorado. La intención fue la de efectuar una comparación del contenido de la producción de las políticas de la diversidad sociocultural en los programas de formación del profesorado en tres universidades de Salvador-Bahía, Brasil. Elegí una de las tres universidades para realizar el caso estudio de caso. En primer lugar, que cumplieran con los criterios legales. Se puede decir que al estudiar en qué medida el tema de la diversidad sociocultural está en la pauta de la formación del profesorado se percibe que las acciones concretas aún son difíciles de ser implementadas en el nivel institucional, al punto de existir un vacío entre lo que es propuesto o planeado conceptualmente en la esfera macro (la teórica, la política) y entre lo que es ejecutable en la esfera meso (las Instituciones). Ese vacío proviene de las diversas situaciones dispares de las instituciones, tales como la falta de recursos físicos, humanos o materiales. Es importante que se dé una mayor valorización de este tema en los currículos de la formación inicial de profesores, ya que destaca el principio de la comprensión de las manifestaciones culturales que se dan en la convivencia del espacio nacional brasileño. Aprender a vivir juntos y aceptando nuestras diferencias es fundamental en la enseñanza de la infancia, por lo tanto, la necesidad de generar espacios en la formación de los docentes

Palabras claves: Democracia, Diversidad Sociocultural y Formación Del Profesorado.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1.1 CONVITE À LEITURA.....	22
1.2 INTRODUÇÃO.....	25
1.2.1 Compreensão acerca do termo diversidade sociocultural.....	28
1.2.2 Área temática a investigar.....	35
1.2.3 Compreensão do desenho lógico conceitual da investigação.....	39
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO.....	46
2.1 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: UMA DELICADA CONSTRUÇÃO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA.....	49
2.1.1 Sociedade, cultura e cidadania.....	50
2.1.1.1 Identidade – alteridade – comunicação intercultural.....	52
2.1.1.2 O estado de direito e o exercício da cidadania.....	58
2.1.1.3 Laicidade: saída possível frente à diversidade sociocultural?.....	70
2.1.1.4 Políticas afirmativas em uma sociedade laica.....	72
2.1.2 A educação para a diversidade sociocultural.....	74
2.1.2.1 A educação em valores na escola laica no contexto da diversidade sociocultural.....	77
2.1.2.2 A formação de professores para a educação em valores no contexto da diversidade sociocultural.....	81
2.2 TUDO COMEÇA COM A HISTÓRIA.....	85
2.2.1 A educação no período agroexportador.....	88
2.2.2 A educação no período de substituição de importação.....	98
2.2.3 A educação no período do capital associado.....	111
2.2.4 Diversidade sociocultural e o contexto Brasileiro pós década de 80.....	117
2.2.5 O fluxo da construção do tema da diversidade sociocultural no Brasil e em especial, no sistema educacional brasileiro.....	118

2.3 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO FORMAL E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO BRASIL: Compreensão do contexto atual.....	121
2.3.1 A estrutura da educação na sociedade Política brasileira.....	122
2.3.1.1 A estrutura da educação no poder legislativo.....	122
2.3.1.1.1 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394.....</i>	123
2.3.1.1.2 <i>Plano Nacional de Educação (PNE).....</i>	129
2.3.1.2 A estrutura da formação de professores no poder legislativo.....	133
2.3.1.2.1 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394.....</i>	133
2.3.1.2.2 <i>Plano Nacional de Educação (PNE).....</i>	136
2.3.2 O contexto da diversidade sociocultural no Brasil.....	138
2.3.2.1 Do direito a diversidade sociocultural no Brasil.....	140
2.3.3 Contexto da educação para a diversidade sociocultural no Brasil.....	144
2.3.3.1 A estrutura da educação para a diversidade sociocultural no poder Político.....	146
2.3.3.1.1 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394.....</i>	146
2.3.3.1.2 <i>Plano Nacional de Educação (PNE).....</i>	149
2.3.3.1.3 <i>Lei nº 10.639.....</i>	150
2.3.3.1.4 <i>Plano Nacional de Educação em direitos humanos.....</i>	152
2.3.3.1.5 <i>Lei nº 11.465.....</i>	153
2.3.3.1.6 <i>Parâmetros Curriculares Nacionais.....</i>	154
2.3.4 A educação em valores para a diversidade no Brasil hoje: possibilidades e limites.....	159
2.3.5 A luta do movimento social para reconhecimento da Diversidade sociocultural.....	165
2.4 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO BRASIL.....	166
2.4.1 Experiências na área educacional brasileira referente a Diversidade Sociocultural.....	167
2.5 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB).....	171

2.5.1 A organização política e estrutural da Universidade do Estado da Bahia	172
2.5.2 O Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	172
2.5.2.1 Organização curricular do curso de formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.....	173
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO	184
3.1 PLANEJAMENTO DO PROBLEMA.....	184
3.2 OBJETIVOS DA INVESTIGACAO.....	186
3.3 ENFOQUES E MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO.....	187
3.3.1 Pesquisa bibliográfica e documental	191
3.3.2 Estudo de Caso	192
3.4 CONTEXTO DA INVESTIGACAO.....	195
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	201
3.5.1 Análise Documental	201
3.5.2 Procedimentos de Observação	205
3.5.3 Elaboração e aplicação de Questionários	209
3.5.4 Elaboração de Entrevistas	214
3.6 ANÁLISE DE DADOS.....	216
3.6.1 Análise de conteúdos e triangulação de dados	217
DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGACAO	221
4.1 A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA <i>BAHIA (UNEB)</i>	222
4.1.1 As disciplinas que discutem a diversidade sociocultural	222
4.1.1.1 As práticas na sala de aula da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural.....	225
4.1.1.2 A perspectiva da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural pelo olhar dos envolvidos.....	239
4.1.1.2.1 <i>Discurso dos envolvidos I: com a palavra a professora</i>	240
4.1.1.2.2 <i>Discurso dos envolvidos II: a fala dos alunos da disciplina de Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural</i>	249

4.1.1.3 Perfil dos envolvidos: professora e estudantes.....	267
4.2 A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	279
4.2.1 A diversidade sociocultural na sala de aula do Ensino Fundamental: alunos/professores da formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).....	280
4.2.1.1 As práticas na sala de aula do Ensino Fundamental dos alunos da disciplina Processo Civilizatório e Pluralidade Cultural.....	282
4.2.1.2 Discurso dos envolvidos III: as alunas da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural em seu papel de docente do Ensino Fundamental.....	289
4.2.1.3 Convergência entre os ditos e os vividos.....	311
CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO.....	314
5.1 RESGATANDO A DISCUSSÃO: DO PROJETO A CONCLUSÃO.....	314
5.1.1 A intencionalidade da investigação: validade dos objetivos propostos e trajetos percorridos.....	315
5.1.2 Respondendo às questões apresentadas.....	319
5.2 A GUIA DE CONCLUSÃO: NINGUEM PASSA INCÓLUME A ESSE PROCESSO.....	332
REFERÊNCIAS.....	334
ANEXO.....	340
APENDICE.....	350

APRESENTAÇÃO

A tese de doutorado que tem por título **“a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**, apresentada no Programa de Doutorado “Educació i Democràcia del Departament de Teoria i Història de la Educació de la Facultat de Pedagogia de La Universitat de Barcelona”, vem a trazer uma temática atualíssima para a atual sociedade brasileira, que busca efetivar o exercício da democracia nos espaços políticos e civis.

Por ser um tema tão vital para a convivência democrática é importante colocá-lo sob o foco de estudos e buscar compreender os elementos que circulam no entorno dessa temática. A eleição dos elementos que permeia esse estudo aqui proposto merece ser vista de duas perspectivas: a primeira refere-se ao sentido de produzir uma tese sobre essa temática; e, a segunda diz respeito à qualidade / natureza do objeto de estudo que dá corpo a essa tese.

Se ha uma verdade suprema na vida das pessoas é a de estar sempre implicados em todas as nossas eleições. Antes, não ha uma eleição que não passe pelas referências pessoais que foram sendo construídas ao longo da vida, e certamente que eleger desde muito tempo **“a formação de professores do Ensino Fundamental da Educação Básica”** para ser foco da atenção profissional, demarca as implicações de toda uma vida, a minha vida. Posso afirmar que os elementos constituintes da tese **“a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** diz respeito às minhas eleições como profissional que atua em educação. Destarte, creio estar envolvida desde sempre e de forma profunda ao tema da formação de professores do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Em minha prática pedagógica, tenho visto como, na última década, o quanto esse tema da diversidade sociocultural no Ensino Fundamental da Educação Básica tem sido de difícil manejo, dada sua complexidade e o desconhecimento geral em transformar esses conceitos em atitudes e posturas que possam ser positivas no trato do tema em questão nas salas de aula da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da Educação Básica. Observo uma cisão entre: a teoria → o planejamento → o discurso → a ação. Ou seja, entre o que é pensado na esfera política da sociedade, Legislativo / Executivo, e o que é realizado na esfera da sociedade civil, na prática pedagógica dos estudantes na formação de professores e no desdobramento profissional dos que atuam em classes de 1ª a 4ª serie do Ensino Fundamental da Educação Básica. Desde 1996, como professora do Departamento de Educação da Universidade do

Estado da Bahia, onde leciono no curso de Pedagogia na área de Didática e Tecnologias / Práxis Pedagógica e Tirocínio Docente, tenho a possibilidade de observar minuciosamente essas situações de difícil trato. Por isso, a investigação aqui proposta, está voltada para compreender que coisa é essa, porque e como ela se processa.

É importante registrar que ao eleger o tema da diversidade sociocultural na educação básica, é um passo adiante nas minhas eleições. E mais, eu não fui à busca dele, antes, trata-se um tema que me encontrou. A intenção inicial era dar prosseguimento ao estudo iniciado no mestrado, cujo tema tratado na minha dissertação foi o funcionamento do curso de Formação para o Magistério na Bahia a luz da legislação de ensino, e girou em torno da Formação de Professores, tema que me inspira até hoje. Antes, o meu desejo desde muito era o de estudar a questão da eficiência e eficácia entre o que é legislado e o que é executado na prática da educação. No entanto, ao empreender as primeiras leituras nos documentos legais, me chamou a atenção à conotação que a lei dá ao tema em questão, recomendando e determinando com a urgência dos que sabem da importância desse tema para as sociedades contemporâneas. Daí o sentido de estudar **“a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**.

Em relação à segunda perspectiva de visualizar os elementos que circulam no entorno do tema proposto está à questão da qualidade / natureza do objeto de estudo que dá corpo a essa tese. Ao iniciar essa exposição, é importante dizer que ao me deparar com o objeto de estudo que dá corpo a essa tese, muito conflito foi gerado dentro de mim, pois tinha em mente dois problemas a estudar: **Como o anunciado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental?** E ligado ao anterior: **Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental?**

Entendo que a convergência destes problemas vai se dissolvendo na tese, e a ideia e a de que ele pode ser afrontado. A pergunta central da investigação a primeira vista sugere um conflito: conceitualmente é muito ampla para uma metodologia aparentemente muito restrita. A saída foi a de observar a decorrência da proposta, a saber, análise das leis / programas / projetos / atividades. Vale lembrar que aqui é o ponto de partida para tomar conhecimento do estudo aqui apresentado e que as linhas seguintes cumprem esse papel, a saber: apresentar o teor dessa investigação.

1.1 UM CONVITE A LEITURA

Posso dizer que a investigação **“a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** é de fundamental leitura no contexto atual, pois traz a discussão acerca de um tema que hoje se constitui o “calcanhar de Aquiles” do mundo contemporâneo, a saber, a educação e diversidade. WALTERS indica que “la buena sociedad celebra la diversidad y promueve el diálogo creativo entre diferentes culturas y sus visiones morales. Tal sociedad respeta los derechos de sus miembros e incrementa su abanico de opciones” (2004, p.69). No contexto de uma sociedade plural, como a sociedade brasileira, na busca de viver o exercício democrático, aparecem questões que mobilizam continuamente os diversos setores dessa sociedade, a saber: da convivência e da correlação de forças das identidades que a compõe,

[...] la gestión de esta diversidad interna constituye un verdadero desafío: se trata de desarrollar una convergencia a la vez sólida y flexible que permita la realización de proyectos comunes y el acceso a cierta identidad colectiva sin perder por eso las diferencias. Se trata de un equilibrio, perpetuamente inestable, entre la unidad y la diversidad, que permite combinar el respeto de las diferencias y las identidades propias [...]. (PLEYERS, 2004, p. 86)

Ademais de como a educação lida com essas identidades e suas diferenças, e como a Formação de Professores aborda a temática da diversidade sociocultural, que se constitui foco desse estudo. Destarte, essa tese está **estruturada em cinco grandes seções**: apresentação da investigação, fundamentação teórica da investigação, fundamentação metodológica da investigação e conclusões da investigação.

Na **primeira seção** apresento os contornos da tese aqui desenvolvida. Ela especifica a estética da investigação e repassa a condução da mesma, desde a sua intenção até o produto final, na forma de um mapa conceitual que orienta o delineamento das questões aqui propostas. Essa seção está subdividida em duas, a saber, um convite à leitura das páginas que se seguem; e a introdução ao tema da investigação, que inicialmente traz a discussão sobre como é compreendido o termo “diversidade sociocultural” nessa investigação. Também está explicitada a estrutura dessa tese, que conta com duas subseções terciárias: a área temática a investigar e a compreensão do desenho de investigação. Nessas duas subseções se encontram delineadas a condução de todo o trabalho efetuado para a elaboração dessa tese.

A **segunda seção**, a Fundamentação Teórica, tem a finalidade de construir uma estrutura teórica coerente e pertinente a essa investigação, e compreende uma abordagem

conceitual do tema. Esta possui quatro subseções. Na primeira discuto a diversidade sociocultural na perspectiva de sua construção na sociedade democrática, ao definir os termos referentes à sociedade, cultura e cidadania, abordando acerca dos vínculos culturais e sociais que o homem estabelece na vida social e do sentido da identidade – alteridade – comunicação intercultural; igualmente, enfoca sobre como se dá a correlação de forças na busca de legitimidade dos grupos no estado de direito e no exercício da cidadania. A educação para a diversidade sociocultural finaliza essa subseção ao questionar a laicidade como uma saída possível frente à diversidade sociocultural, apontando a educação em valores em uma escola laica para o contexto da diversidade sociocultural e como pode se dá a formação de professores para a educação em valores no contexto da diversidade sociocultural.

Ainda na segunda subseção Fundamentação da Teórica, dediquei a recontar a história da sociedade e educação brasileira, cujo enfoque esta no fluxo da construção do tema da diversidade sociocultural no Brasil, e em especial, no sistema educacional brasileiro. Esse (re) conto abrangeu desde o início da colonização do país até a década de 90 (noventa), é correspondente aos períodos agroexportador colonial, império e república, século XIX; ademais do período de internalização do mercado e do capital associado, já no século XX. Finalizo esta subseção com a discussão de como a diversidade sociocultural está presente no contexto Brasileiro, com sua estrutura e seus matizes.

Já na terceira subseção da Fundamentação Teórica, busquei enfocar sobre o sistema de educação formal no Brasil, de forma a esclarecer a compreensão do contexto educacional no país atualmente. Especificamente, tratei acerca da estrutura da educação na sociedade brasileira no Poder Legislativo, a partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394; do Plano Nacional de Educação (PNE); da Lei nº 10.639; e da Lei nº 11.465. Igualmente foi tratado acerca da estrutura da Formação de Professores no Poder Legislativo, com a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394; do Plano Nacional de Educação (PNE); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no nível médio, na modalidade Normal. O intuito dessas análises foi a de investigar o que é anunciado na sociedade política sobre a diversidade sociocultural. Para isso foi necessário analisar a arquitetura das políticas para a educação, e em especial para a formação de professores, em suas concepções e diretrizes.

Na quarta e última subseção da Fundamentação Teórica da investigação delinee o contexto da diversidade sociocultural no Brasil, desde o direito à diversidade e como essa se

efetiva na educação, a partir da estrutura da educação para a diversidade sociocultural no poder político, no Legislativo, com:

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394;
- O Plano Nacional de Educação (PNE);
- O Plano Nacional de Educação em direitos humanos;
- A Lei nº 10.639 e a Lei nº 11.465;
- E no executivo, com Parâmetros curriculares Nacionais.

Nesse sentido, discuti a educação em valores para a diversidade no Brasil atualmente, destacando as suas possibilidades e limites. Por fim, registrei algumas experiências de educação para a diversidade em Brasil, quer no Ensino Fundamental, quer na Formação de Professores, em nível de Extensão, Pós-Graduação, e Graduação, para a educação em valores para a diversidade sociocultural. Ainda nessa seção, apresentei as experiências de educação para a diversidade no Brasil e tracei a reconstrução da história da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), bem como da descrição da sua organização política e estrutural, de forma a assinalar o contexto mais amplo da investigação. A mesma proposta se estende, na terceira subseção da investigação, para a unidade que compõe o campus I da referida Universidade, a saber, a constituição da história do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ademais da sua organização política e estrutural. Também compus a descrição da organização curricular do curso de formação de Professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Na **terceira seção** -a Fundamentação Metodológica da Investigação- destinei à descrição do embasamento e composição da metodologia da investigação, em especial, especificando o enfoque e o método de abordagem e procedimental, as técnicas e os instrumentos que foi utilizado para o tratamento de coleta a análise de dados dessa investigação. Além disso, na terceira seção trata de toda parte empírica da investigação e onde estão evidenciados dados da investigação, a exemplo da descrição e análise de como os documentos legais se materializa e solidifica na prática Institucional da Universidade do Estado da Bahia.

O desenvolvimento da investigação, a **quarta seção** da investigação, está composto de quatro subseções. Na primeira aprofundei a parte empírica dessa investigação, ao focar como se apresenta o tema da diversidade sociocultural nesse currículo, por meio da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”. No sentido de garantir uma visão mais abrangente dessa questão busquei realizar uma análise envolvendo: as práticas na sala de aula

da citada disciplina; o levantamento do perfil dos envolvidos, a saber, a professora e seus estudantes; o discurso de professora e alunos sobre diversidade sociocultural da Formação de Professores no referido departamento de Educação e a superposição desses discursos.

Finalizando, na última subseção do desenvolvimento da investigação explicitarei como o tema da diversidade sociocultural está composto no currículo do Ensino Fundamental na sala de aula professores/alunos da formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Aqui apresento toda a descrição e análise de conteúdo dos discursos dos alunos da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural em seu papel de docente do Ensino Fundamental, ademais da descrição e análise das práticas na sala de aula do Ensino Fundamental desses alunos da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural, em seu papel de professor.

A **quinta e última seção** dessa investigação destinei às conclusões, onde identifico e aponto os resultados dos dados obtidos ao longo da investigação. Na conclusão apresentei dois tópicos, em forma de subseções, que buscam reconhecer a intencionalidade da investigação, evidenciando as eleições e trajetórias percorridas no processo da investigação e comprovando a validade dos objetivos propostos no projeto; e, responder às questões apresentadas. A última subseção da conclusão está destinada a uma avaliação do itinerário da investigação desde a perspectiva do crescimento pessoal e profissional, pois nesse processo ninguém passa sem que tenha transformado substancialmente a forma de ponderar e considerar sobre seus estudos e sua vida.

É com satisfação e com a sensação de dever cumprido, que convido aos leitores a se inclinarem, de maneira crítica, criativa e sensível sobre essa investigação e, além da questão técnica do processo de investigação, antes, vislumbrar e se envolver nesta intensa jornada comigo, investigadora desse estudo, e com o objeto investigado.

1.2 INTRODUÇÃO

A história da sociedade brasileira ensina que o Brasil sempre esteve desejoso de aparentar uma homogeneidade social e cultural, já que se entendia em os mais diversos circuitos de poder da sociedade, especialmente no setor político, que as diferenças poderiam ressaltar a suposição de que não existia uma ‘democracia social’.

[...] Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica [...]. (CANDAUI, 2008, p.17).

Em função desse entendimento, o tema da diversidade sociocultural foi por muito tempo rechaçado e cercado de um sentido negativo. Porém, o mundo mudou. E, se há algo que mudou muito (o mundo / e no mundo) foram os conceitos acerca de homem e de sociedade. E, o Brasil, se percebeu no meio dessa mudança.

[...] O multiculturalismo na sociedade brasileira, [...], é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesta concepção se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico [...]. (CANDAUI, 2008, p.19/20)

Nesse sentido vale explicitar como se apresenta o tema da diversidade sociocultural no Brasil hoje. Touraine (2005) informa que a exemplo de outros países, o Brasil se destaca pela mistura de grupos étnicos, o que ha evitado a criação de fronteiras culturais. Isso é algo que merece destaque, pois a sociedade brasileira reflete, por sua própria formação histórica, o pluralismo. O povo brasileiro é nacionalmente reconhecido como uma "síntese intercultural", não somente um mosaico de culturas. A singularidade do povo brasileiro consiste em vivenciar a diversidade como algo inerente da própria cultura, transformando-a em uma manifestação mais global.

Atualmente ha um despertar para o exercício cidadão em setores sociais no que diz respeito à vigilância, reconhecimento e produção dos direitos culturais, o que é muito importante para o futuro da convivência na sociedade brasileira. É certo o que Touraine (2005) explicita acerca da comunicação intercultural, como um ato de conhecimento do outro ao situar a se próprio e ao outro em uma definição do processo de mudanças, um conjunto histórico e em relações de poder. Nesse sentido, a sociedade brasileira, em suas instancias política e civil, necessita aprofundar seu olhar aos processos na reconstrução da sua sociedade diante das diferenças e seus direitos - coisa que se encontra em marcha - para avançar no sentido da justiça, fraternidade e liberdade, valores tão necessários em uma sociedade plural.

[...] Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância que educadores/as e alunos/as se aprofundem em questões tais como: quem incluímos na categoria "nós"? Quem são os "outros"? Como caracterizamos cada um destes grupos? [...]. (CANDAUI, 2008, p.28/29)

Nesse atual contexto, é imprescindível pensar a responsabilidade da educação, como um veículo para a comunicação intercultural e como sua ação pode desenvolver conceitos e ferramentas para ampliar referenciais de atitudes em direção ao respeito mútuo, ao reconhecimento e a valorização do processo de organização dos diferentes grupos sócio culturais. Isso é de extrema importância para o Brasil. De igual modo, a educação tem o poder de sistematizar conhecimentos sobre o mundo, sendo assim, sua tarefa no Brasil é árdua, já que diante de uma realidade tão plural é necessário o expediente dos debates e discussões para compreensão de como sistematizar tanta riqueza vindas das variadas vivências sociais e culturais.

[...] é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática a realidade dos "outros". E também favoreçamos este processo em nossas salas de aula [...]. (CANDAU, 2008, p.31)

Nesse sentido, é extremamente importante o repertório que o Professor assume nesse contexto. Ele tem a possibilidade de ajudar às expectativas de um paradigma educacional voltado para a democracia e a coexistência face à diversidade sociocultural. Segundo Moreira e Candau

[...] os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade [...]. (2008, p.35).

Então, tornou-se essencial para mim, investigar como os cursos de formação de professores estão desenvolvendo essa construção - o do conhecimento para a democracia e para a coexistência face à diversidade sociocultural. Portanto, a temática enfocada traz a tona questões bastante oportunas com relação à interdependência entre a compreensão dos valores democráticos vivenciados na sociedade brasileira ante a diversidade sociocultural e a formação do educador. Já que esta formação deve ajudar ao profissional a preparar-se para as necessidades e a proposta educacional atual, que traz o toque do educar para a compreensão e abertura à diferença.

Diante disso, é que apresento aqui, a investigação **“A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**. Ela se apresenta como um desafio. Tem a incumbência de mostrar a natureza da introdução e desenvolvimento do tema da diversidade sociocultural nos programas dos cursos

de formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

[...] As relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um lócus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional [...]. (CANDAU, 2008, p.35).

A importância de se tratar desse tema é a de contribuir com a discussão das características dos cursos de formação de professores, através do desenvolvimento da compreensão da dialética: projeto social / práxis educacional / formação de professores em face de diversidade sociocultural. É importante entender que construção é essa, pois ela é necessária na sociedade, já que é em seu circuito que se forma – ou se deve formar – o profissional, que possa responder às expectativas de contribuir para a formação de sujeitos democráticos e hábeis para viver e experimentar a diversidade sociocultural.

1.2.1 Compreensão acerca do termo diversidade sociocultural

Ao abordar a tese de doutorado que tem por título “**a diversidade sociocultural em âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**”, uma questão se apresenta como imperativa para mim, a saber, a compreensão tanto semântica como epistemológica da categoria principal desse estudo: a diversidade sociocultural. É importante entender a abrangência do termo em questão, no seu significado e no valor científico e perceber a plasticidade ao tratar o referido marco. Em função disso é que doravante é dedicado um espaço para essa discussão.

Essa proposta se cumpre no sentido de referendar, no nível do marco teórico, a definição do termo utilizado largamente nessa tese, o qual é "diversidade sociocultural" e esboçá-lo eticamente desde os descritores da democracia e inclusão social proposto acima. Categorias derivantes das utilizadas acima são desdobradas aqui, a exemplo: da relação entre diversidade e diferença; da distinção entre diversidade cultural e diversidade sociocultural; do tratamento da diversidade na política; dos conceitos de multiculturalismo, altermundialismo, mestiçagem e interculturalidade.

Para adentrar pelos meandros do entendimento de diversidade sociocultural, busquei fazê-lo a partir da relação entre diversidade e diferença. Em princípio, é importante explicitar que o conceito de diferença é muito bem acolhido nas ciências, já que elas...

[...] colocaram o conceito de diferença no centro de suas epistemologias, demonstraram que nem a evolução humana, nem o pensamento, nem o sentido são concebíveis sem a diferença, a mistura, os efeitos combinatórios que só a diferença torna possíveis [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.158)

Depois, a perspectiva acima o sentido da existência e da evolução humana não são concebíveis sem a diferença. Pude perceber que a diferença é um conceito sem o qual se torna impossível o crescimento e a evolução do homem. Em se tratando da discussão sobre sociedade e cultura, pode-se inferir que até algum tempo atrás o olhar sobre estas estava marcado pela linearidade e semelhança, se seja, em conformidade como um suposto traço de avanço e de progresso. No entanto, está hoje está posto que a diversidade de contínuo antecipa a igualdade. No dizer de Sernpríni a homogeneidade "... não pode ser obtida senão por "redução", por simplificação do complexo, por eliminação da diferença..." (1999, p.158). Evidências histórica comprovam haver uma oposição e resistência capital de acolher a diferença

[...] O gerenciamento da diferença não é um problema exclusivamente ocidental. A história demonstra que as pequenas comunidades pré-industriais, as sociedades de caráter étnico e à força as diferentes formas de totalitarismo, demonstram existir uma dificuldade básica de aceitar a diferença [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.157)

Então, conduzir a diferença é, em realidade, uma demanda da sociedade atual em função do enfrentamento diferenciado dado à questão. Para compreender como se apresenta o tratamento à questão da diversidade sociocultural, é essencial considerar a importância e a legitimidade que a noção de diferença foi construída no ocidente. É entendimento corrente de que a diferença se constitui binômio da igualdade, no entanto, sugiro aqui outro entendimento: o de que o binômio que se circunscreve nesse contexto é o da "igualdade / desigualdade"; não da "igualdade / diferença".

[...] A solução consistiu, essencialmente em "diluir" a noção de diferença nesta igualdade. (...). Aos olhos de alguns, todavia, jamais houve real equidade nesse pacto, e a igualdade cívica nunca foi desfrutada por todos igualmente. Surgiu outra forma de diferença, a da desigualdade [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.157)

A sociedade que ora se apresenta traz características e desafios que são basilares à sua constituição, a exemplo da compreensão real do sentido dos termos 'igualdade e diferença' e da desmistificação destes como correlatos à tensão 'igualdade e desigualdade'. Durante muito

tempo essa relação foi entendida como uma tensão, assumida como binômio cuja suposição de valores presentes em um dos estados excluía o outro.

Esta relação se fez, por vezes, tão íntima, a ponto se acreditar que uma dissolução tenderia a borrar a configuração dos conceitos nelas inscritos. Expressões que demonstram um estado / qualidade de coisas: conectado / desconectado, aberto-fechado, acesso-apagado etc... Aqui segue outras expressões que experimentam um estado de valores que as qualificam¹²: abono-desabono, aceitação-condenação, Acordo-desacordo, prazer-desprazer, aprovação-desaprovação, concordância - discordância, conformidade - não conformidade, permissão - negação, ratificação - refutação. É imprescindível compreender as características dos termos ‘igualdade e diferença’ e a empreender a diferença da circunscrição do binômio “igualdade e desigualdade” como princípio fundante das relações estabelecidas no espaço social.

Para compreender as características dos termos ‘igualdade e diferença’ é importante registrar que, desde a perspectiva do mundo contemporâneo, essa relação não se constitui binômio. Pensar no termo igualdade é refletir sobre identidade, paridade, parença, afinidade, relação, semelhança, analogia; ao passo que pensar sobre o termo diferença vai implicar em ponderar acerca de diversidade, distinção, heterogeneidade, variedade. Nota aqui que são termos antônimos, mas não antagônicos ou excludentes, haja vista que a própria heterogeneidade ou diversidade é composta de identidades.

Entendo que igualdade/diferença não se constituem binômios. Em princípio, eles são antônimos, forças contrárias, mas não necessariamente excludentes um do outro, e, por isso mesmo, se relacionam a partir do diálogo que pode existir na própria contradição das suas ideias. Sendo assim, posso afirmar que a natureza que permeia a relação “igualdade / diferença” não é binômica e sim dialética.

Esta ideia da dialética ganha força se a compreendemos a partir do paradigma da complexidade, que lida com conceitos de interação e propõe a perspectiva da influência mútua, “parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias”. (Morin, 2000, p. 387). Ao prescindir dos conceitos arraigados na polaridade, possibilita o enfrentamento ao atual contexto global que “traduz-se pela incerteza” (MORIN, 2000, p. 200).

E assim está à relação “igualdade / diferença”, enquanto dialética, e, portanto complexa. Encontra-se tecida conjuntamente, o que admite dualidade, no entanto, implica em unidade. Segundo Morin (2001) tornando-se inseparáveis, constitutivos de um todo, gerados

¹² Essa afirmação está em: Lago, A.C.C. “Notas sobre equidade”. 2011. Prelo.

por um princípio dialético e dialógico “em que os termos, cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro” (MORIN, 2000, p. 204). O que é interessante observar é que Morin firma o antagonismo e a contradição como elementos basilares à complexidade.

E dito isto, trato aqui de trazer uma discussão basilar para transitar na atual sociedade, a saber, a reivindicação de um conceito que enfrente o desafio de superar a mentalidade binômica e avançar a uma totalidade complexa. Pois, como sinalizam Folgueiras, Massot & Sabariego (2008).

Las transformaciones de nuestra sociedad nos exigen un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, y de la participación frente al pasotismo (2008, p. 21).

Justamente na dialética da “igualdade/diferença” que está sustentada a abrangência do termo diversidade sociocultural – termo largamente utilizado nessa tese – no que se refere ao seu significado e no valor científico. Inicialmente, busco apresentar aqui cinco formas de tratamento empregado à discussão da “igualdade/diferença” nas sociedades plurais, a saber, o multiculturalismo, o altermundialismo, a mestiçagem, a interculturalidade e a diversidade sociocultural. Pretendo construir aqui um quadro referencial com as concepções e características relevantes dos quatro primeiros termos que retratam o marco “igualdade/diferença”.

Multiculturalismo ¹³	<ul style="list-style-type: none">• A ideia de multiculturalismo traz em sua concepção a não institucionalização das minorias que se agregam e comunidades pós-migratórias, e frutos de expulsões e exílios anteriores;• Prioriza a dimensão cultural - baseadas em um sistema de valores compartilhados pelos membros desse grupo, que seguem um estilo de vida válido para o grupo em questão.• O nascimento dessa compreensão vem como uma resposta aos desafios do ajuste da “unidade e diversidade”.• O multiculturalismo possui três abordagens básicas:<ol style="list-style-type: none">1. O multiculturalismo assimilacionista.2. O multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural.3. O multiculturalismo interativo ou interculturalidade.• Ressalta o mosaico de particulares que interfere na condução igualmente da proposta de uma democracia baseada no consenso e na participação, sendo que esta minimiza o peso da maioria.• Para compreender o espaço multicultural é importante considerar:<ol style="list-style-type: none">1. Os interesses e motivações individuais (realização pessoal e subjetividade),2. Os elementos do contexto cultural (valores e estilos de vida privada)3. As exigências identitárias (necessidade de reconhecimento e afirmação)
---------------------------------	--

¹³ Utilizamos as referências de Pleyers (2004).

Altermundialismo ¹⁴	<ul style="list-style-type: none"> • A ideia de altermundialismo traz em sua concepção a de ser uma extensão, de enfoque positivo, do multiculturalismo. • Igual ao multiculturalismo, o altermundialismo também nasceu da resposta aos desafios da adaptação da “unidade e diversidade”, favorecendo uma articulação das diversidades n sentido de combater a homogeneização crescente. • Assim como os multiculturalistas, os alermundialistas anunciam que a diversidade cultural é um enriquecimento e não uma perda. • Outra ideia compartilhada com o multiculturalismo é reconhecer o fato de que existem diversas culturas distintas que devem ser respeitadas em sua integralidade. • O campo de debate do movimento altermundialista integra igualmente a dimensão Identitária, no se limitando apenas no campo socioeconômico. • Refere-se à criação de espaços onde se podem expressar e debater acerca das diferenças e desacordos para potenciar uma terceira via.
Mestiçagem ¹⁵	<ul style="list-style-type: none"> • A ideia de mestiçagem é polo oposto à hipótese multiculturalista absoluta, considerada pelos estudiosos algo tão absurdo quanto à homogeneidade cultural de uma sociedade. • É favorável e necessário ao chamado espírito democrático o incentivo para a mescla de culturas. • O nascimento da mestiçagem se dá no nível individual, em que cada qual se vale do direito de construir-se na mescla de aportes culturais...

Quadro 01: Quadro referencial das concepções e características relevantes dos termos do marco “igualdade/diferença” I
 Fonte: acervo da própria autora

Como dito anteriormente, a ideia de construir o quadro referencial das concepções e características relevantes das variações do marco “igualdade/diferença” atende à necessidade de repassar os conceitos que são muitas vezes utilizados nas discussões dos temas da contemporaneidade. Ainda apresento em destaque as concepções e características relevantes do termo da diversidade sociocultural, que também compõe o citado marco. Essa ênfase se dá para justificar a escolha do termo “diversidade sociocultural” utilizado nessa tese.

Interculturalidade ¹⁶	<ul style="list-style-type: none"> • A ideia de interculturalidade advém do multiculturalismo. • A interculturalidade é: • Um processo da comunicação e aprendizagem entre culturas, é um intercâmbio e é um espaço de negociação. • É um espaço de tradução do binômio “igualdade/desigualdade” sociais, econômicas e políticas. • É uma tarefa social e política que afeta a toda sociedade • É uma meta a alcançar. • É Fato e situa a diferenças em camadas: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações. • No conceito de interculturalidade é central a reconstrução de um pensamento crítico, por que: <ol style="list-style-type: none"> 1. É pensado desde a experiência vivida da colonialidade. 2. Reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da Modernidade. 3. Tem sua origem na retomada geopolítica sulista. • A interculturalidade: <ul style="list-style-type: none"> • Defende o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais promover o reconhecimento do “outro”. • Busca desenvolver um novo sentido na diferença criando em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. • Exige o reconhecimento recíproco ao mesmo tempo em que criam alguns valores comuns que penetram a malha social e as atuações dos grupos. • Exige um conjunto de conhecimentos, de habilidades, valores e atitudes que conformam uma maneira de ser e atuar própria de quem leva a cabo uma atuação cidadã que responde aos desafios que tem sido levantado atualmente na sociedade. • Exige a participação em projetos comuns de convivência social que favorecem um conceito mais inclusivo de cidadania.
----------------------------------	--

¹⁴ Utilizo as referências de Wieviorka (2004), Touraine (2005).

¹⁵ Utilizo as referências de Wieviorka (2004), Touraine (2005).

¹⁶ Utilizo as referências de Freire (1993) Walsh (2005), Candau (2008), Cabrera (2002), Folgueiras, Massot & Sabariego (2008).

Diversidade sociocultural ¹⁷	<ul style="list-style-type: none"> • A ideia de paradigma sociocultural está baseada em fatores como: o compartilhamento de opiniões e projetos, de referencia, de valores adotados pelo sistema. Há uma correlação de forças permanente: o centro é compelido a realimentar a sua compreensão de sistema, e os grupos periféricos buscam estabelecer suas ideias. • O nascimento dessa compreensão aponta para um espaço social coextensivo de indivíduos e grupos, onde as significações e os valores circulantes modelam as identidades e os modos de pertencimento e posição. • Para compreender o espaço sociocultural é necessário reposicionar a visão que se tem da sociedade. No modelo tradicional a visão da relação entre grupos sociais é vertical, no modelo sociocultural a visão se horizontaliza. Essa perspectiva muda a forma como os conceitos são atribuídos: de ascensão (de baixo para cima) a destocamento e aproximação (da periferia ao centro). O acesso ao espaço cultural se dá por inclusão, em uma lógica de integração, a partir da adoção progressiva dos valores e condutas típicos do centro do sistema. <p>A respeito dos grupos sociais podemos dizer que no modelo sociocultural a definição das entidades - grupos, movimentos, indivíduos - que habitam o espaço sociocultural torna-se imprevisível. As variáveis como étnicas, raciais, religiosas, sexuais, culturais são as atuais definidoras da formação dos grupos, que pode alternar entre temporária e/ou definitiva, o sentido de pertencimento dos indivíduos nos grupos.</p>
---	---

Quadro 02: Quadro referencial das concepções e características relevantes dos termos do marco “igualdade/diferença” II
 Fonte: acervo da própria autora

Touraine abre a discussão fazendo uma reflexão de como as análises de cunho político / social, que eram referencias para compreender o mundo, estão perdendo força para um novo paradigma: a análise de cunho cultural. Ele chama a atenção para o fato de que novos eventos, novos conflitos, novos atores e novas representações têm afetado o olhar do homem sobre a vida social, sendo, portanto, fundamental discutir a partir dessas novas categorias:

[...]Tenemos, pues, necesidad de un *nuevo paradigma*; no podemos volver al paradigma político, fundamentalmente porque los problemas *culturales* han adquirido tal importancia que el pensamiento social debe organizarse en torno a ellos. Debemos situarnos en ese nuevo paradigma para ser capaces de nombrar los nuevos actores y los nuevos conflictos, las representaciones del yo y de las colectividades que descubre la nueva mirada que hace aparecer ante nuestros ojos un paisaje nuevo [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.13)

Abrir espaço para a consideração de um novo paradigma de análise da sociedade, fruto do acolhimento das identidades e do anseio de reconhecimento das especificidades de indivíduos e grupos tem sido a tônica das sociedades atuais, pois “assistimos à decomposição do ‘social’. A análise da realidade social em termos propriamente sociais respondia ao universo ‘político’ que nos dominou durante um longo período” (Touraine, 2005: p.29 [tradução nossa]). O que o autor chama de decomposição do “social”, que ao seu olhar gerou um mundo mais árido, abre espaço para o reconhecimento das identidades e de suas aspirações ao acolhimento das diferenças.

A partir do clamor pelo reconhecimento das identidades, se possibilita a redefinição do espaço social em espaço sociocultural. Esse é o argumento utilizado por Sernprini: à medida que as interesses individuais vão se alargando o espaço social torna-se sociocultural, segundo o autor, a conceitualização do espaço sociocultural é diferente dos conceitos utilizados tradicionalmente

¹⁷ Utilizo as referências de Sernprini (1999)

[...] De um ponto de vista cognitivo, o modelo topológico (sociocultural) é de tipo horizontal, o espaço social é concebido como uma superfície plana, uma extensão com limites incertos e conteúdo indeterminado. A oposição alto-baixo é substituída por uma oposição centro-periferia. [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.118)

No senso comum, há o entendimento da sociedade desde a perspectiva tradicional, “pensada conforme um modelo dominado por imagens que indicam verticalidade: a pirâmide, a montanha, a escada” (SERNPRÍNI, 1999 p.117). Segundo o autor, estes são símbolos de uma sociedade superposta em camadas ou níveis, definidoras das condições econômicas, sociais ou políticas de cada grupo ou indivíduo. No entendimento do modelo sociocultural a representação é horizontal, a linha ou o contínuo. Ao pensar desde essa perspectiva, encontro outra dinâmica para entender o social.

[...] A dinâmica social muda igualmente de representação. Enquanto no modelo político trata-se de *ascensão*, aqui se trata de *destocamento* para zonas menos periféricas; de *aproximação* do centro. O acesso ao espaço cultural é feito por inclusão, vencendo-se os limites externos do sistema. O avanço para o centro se faz conforme uma lógica de integração, segundo a qual o indivíduo ou o grupo assumem progressivamente os valores e comportamentos característicos do centro do sistema [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.118)

Nessa dinâmica, observo uma constante adaptação social, no sentido de regular os deslocamentos nesse espaço, entendida como integração, pode ser feito pela assunção dos valores do sistema; antes, essa trajetória pode implicar na perda de alguns valores, não apenas isso, mas na capacidade de carregar alguns valores, originais e essenciais, que certamente afetarão o próprio centro do sistema.

Não se trata de um movimento homogêneo, e sim, heterogêneo. Consequência dessa correlação de forças que é característica na trajetória de sair da periferia e ir ao centro. Se em uma direção está a correlação de forças para o alargamento do espaço público aos grupos sociais e para o direito de participação de novos atores sociais, com culturas e de reivindicações diversa. Evocando o princípio da equidade, é fundamental para o espaço sociocultural a levar em consideração das reivindicações de tratamento diferenciado aos indivíduos na sua especificidade, como condição basilar para o tratamento igualitário.

[...] Como responder, então, as exigências de tratamento diferenciado ou de separação que surgem da sociedade civil? Como conciliar o reconhecimento das especificidades com um dos postulados de qualquer democracia liberal, ou seja, o igual tratamento para todos? [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.130)

Nesse contexto é indiscutível o papel da educação, que se constitui como uma promotora das mudanças para a autonomia, para a liberdade, para a democracia, que afirme a

diferença sobre a igualdade, a partir de prática cidadãs equânimes, de forma a gerar modelos para uma sociedade mais igualitária.

[...] La percepción de la educación como una práctica social comprometida con la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, desde la que se combata el fenómeno de la exclusión a la vez que la libertad, identidad y autonomía de sus miembros. Desde esta perspectiva la educación para la ciudadanía supone uno de los retos más importantes que la educación afronta en el nuevo milenio [...]. (CABRERA 2002: 79)

São conceitos ainda tão novos, esses relacionados com a vida democrática, tão discutidos e seguramente, tão difíceis de serem aplicados de forma práticas. Por isso mesmo, quando esses conceitos estão ativos na prática cotidiana das sociedades é porque elas romperam a barreira da correlação de forças das mentalidades antagônicas.

[...] En este complejo contexto hay que situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad o "pasotismo." Una noción que supere la distinción que con demasiada frecuencia se oye entre "ciudadanos de primera" y "ciudadanos de segunda" [...]. (CABRERA, 2002: 82)

Um dado de reflexão importante diz respeito à recente convivência das pessoas com o sentido da democracia e cidadania para a diversidade, e quanto isso ainda suscita oscilação diante do pensamento antagônico. Aproveitando essa discussão da construção de um novo conceito de sociedade e da incerteza que o homem experimenta ante aos seus valores de abertura, é que se faz pertinente à pergunta de Vásquez (1998) "mas, estão realmente autorizados a tero mais do que aquilo que nós mesmos podeo ensinar aos nossos descendentes no processo de formação cidadã?".

1.2.2 Área temática a investigar

Para uma compreensão mais exata da investigação “**A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**”, é importante conhecer o estudo de maneira global. Trata-se de uma comparação entre o produzido na esfera macro política da sociedade (Legislativo / Executivo) e o

realizado na menor esfera da sociedade civil, o seja, a prática pedagógica de profissional que atual em classes de 1ª a 4ª série da educação básica.

[...] Em qualquer sociedade, a construção da diversidade assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico, relações de poder, imaginários, práticas de inclusão e exclusão que incidem sobre os diferentes sujeitos e grupos. Nesse sentido, é preciso compreender os processos históricos e culturais singulares vividos por esses grupos no contexto das desigualdades e como esses nem sempre são considerados quando lutamos pela construção da democracia [...]. (GOMES, 2008, p.70)

Busco aqui esse olhar e importa especificamente observar se há cisão entre as esferas macro e micro no que se refere a essa temática, o que leva imediatamente a levantar alguns interrogantes sobre a formação de professores - já que aqui essa formação se constitui como espaço mediador das esferas macro y micro. Então, o estudo, de forma global, está voltado à compreensão de que cisão é essa, porque ela se processa e qual papel da formação de professores nesse contexto. Como consta abaixo, onde está delineado um desenho que contem um mapa conceitual da investigação com as definições constantes da mesma.

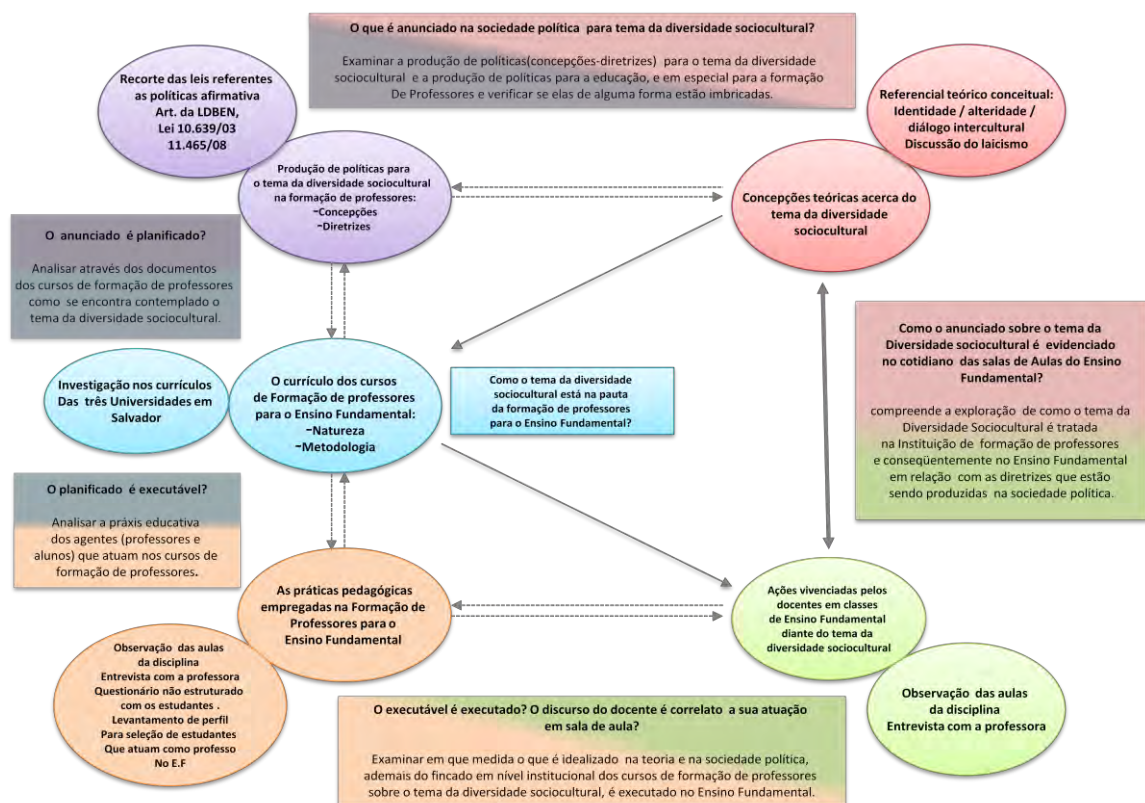


Ilustração 01: mapa conceitual da investigação
 Fonte: acervo da própria autora

Como já foi dito acima, aqui se encontra o desenho onde está traçado a totalidade do estudo. Proponho que a leitura / interpretação desse quadro ilustrativo se dê forma circular e

anti-horário, da margem direita para a esquerda. Destarte, é importante fazer destaque no que diz respeito ao universo da investigação que aqui se processa.

A presente investigação traz um estudo que se desdobrou em três níveis: no primeiro, o político. Busquei investigar, através de documentação, o que é concebido e transita na sociedade política do legislativo e do executivo quanto ao tema em questão. Tenho que ressaltar que a esfera desse estudo é a federal, já que a formação de professores hoje no Brasil é realizada no Ensino Superior, que é gestado pelo governo federal. O segundo nível, o institucional, recaiu sobre os programas dos cursos de formação de professores de três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia.

Ainda no segundo nível, o estudo se aprofundou no programa do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Departamento de Educação da referida Universidade e os planejamentos semestrais dos professores que atuam em disciplinas onde orbita o tema da diversidade sociocultural; o terceiro nível se centrou na práxis educativa dos atores da investigação.

A intenção ao longo dessa trajetória foi a de contribuir para a discussão da qualidade propostas nas esferas do projeto social / práxis educacional / formação de professores em face da diversidade sociocultural. Nesse sentido, é importante revelar que a intenção dessa investigação é a de entender a natureza da construção existente entre as três esferas acima explicitadas. Portanto retomo ao problema no sentido de explicitar a orientação que se seguirá ao estudar: **Como o anunciado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental?** E ligado ao anterior: **Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental?** Os interrogantes que guiaram essa investigação foram os seguintes:

1. O que é anunciado na sociedade política (projeto social / práxis educacional / formação de professores) ante a diversidade sociocultural?
2. Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental?
3. Como o anunciado em relação ao tema da diversidade sociocultural na esfera política é planejado no nível institucional na formação de professores?
4. O que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores de três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia?

5. O que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*?
6. Como o que se planifica no nível legislativo e no nível institucional está presente na práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) que atuam nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*?
7. Como o que se executa no nível institucional está presente na práxis educativa (no Ensino Fundamental) dos colaboradores (alunos) em formação desse curso do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* sobre o tema da diversidade sociocultural?

Essas questões advêm de observações do quanto o tema da diversidade sociocultural no Ensino fundamental tem sido de difícil manejo, dado sua complexidade e o desconhecimento geral em transformar os conceitos em atitudes e posturas que possam ser positivas no trato do tema. O que impulsionou a investigação foi à observação de uma cisão entre: a teoria → o planejamento → o discurso → a ação. Ou seja, entre o que é pensado na esfera política da sociedade, Legislativo / Executivo, e o que é feito na esfera da sociedade civil, na prática pedagógica na formação de professores e em seu desdobramento do profissional (em formação) que atua em classes de 1ª a 4ª série da educação básica, isso se constitui os antecedentes da investigação.

A relevância social científica da investigação “**A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**” se sustenta não somente pela atualidade do tema em questão, antes pela preocupação que está em evidência no mundo. Seja nos espaços acadêmicos, seja nos espaços políticos no âmbito mundial. Disso, posso dizer as inúmeras produções que tem sido veiculado nos ambientes on-line e off-line nos quais esse tema é tratado.

Posso dizer que a relevância educativa dessa investigação foi a de possibilitar um olhar crítico diante do tema da formação de professores, e como essa formação está configurando a compreensão da diversidade sociocultural em seus espaços pedagógicos. Sendo isso de fundamental importância para os estudantes em Salvador - Bahia (Brasil), sejam eles estudantes da formação de professores ou ainda, estudantes do tema da diversidade sociocultural.

1.2.3 Compreensão do desenho lógico conceitual da investigação.

O propósito da investigação “**A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**”, foi o de buscar a compreensão da dialética: projeto social / práxis educacional / formação de professores em face à diversidade sociocultural. E, para que isso ocorresse, o desenho de investigação trouxe as linhas mestras da mesma, com os seguintes elementos: objetivos, amostra, estratégias de coleta da informação, sistemas de registro de informação e análise da informação. Vale reforçar que as informações sobre a metodologia empreendida nessa investigação será rigorosamente detalhada na seção “Fundamentação Metodológica da Investigação”.

Essa investigação lida com muitas referências e muitas formas de ver o processo da educação para a diversidade sociocultural, que é característico de um tema tão complexo. Essas referências vão se construindo e se tecendo ao longo do texto e tem a função de garantir a coesão da ideia proposta ainda no projeto da investigação. Vou repassar cada uma das abordagens que estão implicadas no processo de elaboração da tese aqui apresentada.

Posso dizer que essa tese traz a abordagem a respeito da eficácia / eficiência das políticas para a educação, e em especial, no que toca a educação para diversidade sociocultural e seus desdobramentos na sociedade civil. Destarte, o objetivo geral dessa investigação foi a de pesquisar a trajetória da temática da diversidade sociocultural, desde a sua concepção da lei ao ser promulgada a sociedade política, que em nível ideal decide o que é melhor até a sua execução na sociedade civil, onde as práticas estabelecidas acontecem em nível real; no que se refere à abordagem da eficácia / eficiência, vale dizer do esforço envolvido para que as políticas aconteçam na sociedade política até a correção dos objetivos e os resultados obtidos pela sociedade civil.

Outra perspectiva de alcançar essa tese é entender que ela trata sobre a práxis educativa: em primeiro lugar, a unidade concepção / ação, dialética presente na vida profissional do professor, que a cada decisão pedagógica tomada está submetida a essa unidade, ou seja, a forma como o professor pensa o mundo, o homem, a educação é determinante para a sua atuação; em segundo lugar, é importante pensar que esse profissional, ao passar por uma formação inicial, teve contato com a informação e o conhecimento, podendo assim reorientar a sua concepção em direção a um pensamento filosófico e científico, como está explicitada na figura abaixo. A forma como o professor concebe a educação, em especial em referência ao tema à diversidade sociocultural, passa pelo

reconhecimento de que seus conceitos estão fortalecidos pelo contato com teorias, e as concepções subjacentes a esta; e que cada teoria, por sua vez, respalda uma tendência pedagógica, e essa dá suporte a uma metodologia que organiza a ação. Fechando assim a práxis educativa um ciclo da unidade concepção / ação:

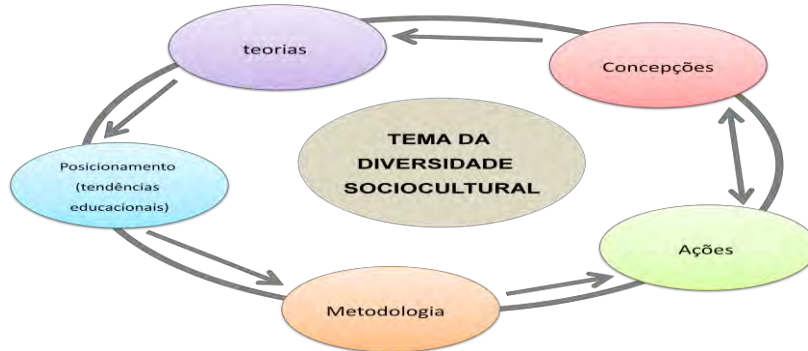


Ilustração 02: ciclo da unidade concepção / ação proposto no mapa conceitual da investigação
 Fonte: acervo da própria autora

Nessa tese, portanto, é fundamental saber como se deu o contorno do tema da diversidade sociocultural na formação de professores da Universidade do Estado da Bahia, um dos espaços de formação inicial dos docentes para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil na cidade de Salvador, Estado da Bahia no Brasil. É imprescindível investigar como o tema da diversidade sociocultural está na pauta e como se configura no currículo os projetos, as práticas e ações nessa instituição. Pois, entre as concepções que circulam sobre a temática da diversidade sociocultural e a prática executada na sala de aula do professor que atua no Ensino fundamental, está a agência formadora do docente.

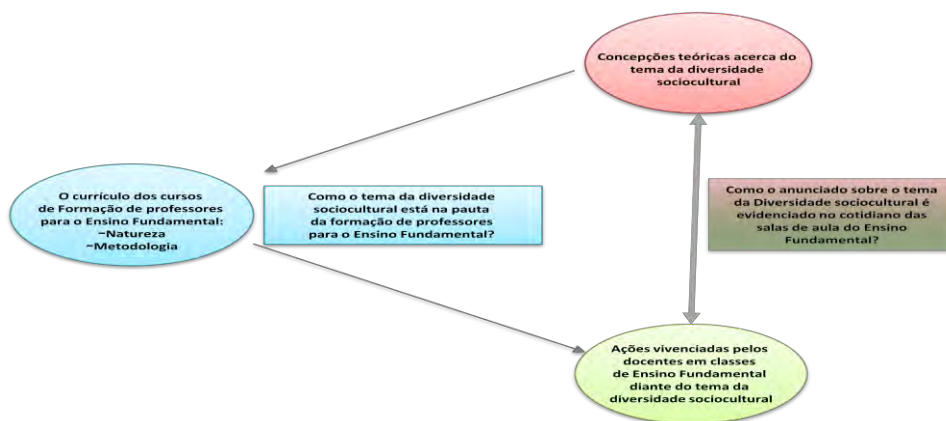


Ilustração 03: O tema da diversidade sociocultural - concepção / ação proposto no mapa conceitual da investigação
 Fonte: acervo da própria autora

As ações que permitiram o logro desse objetivo geral foram baseadas na formulação dos objetivos específicos, que são descritos a seguir:

Objetivo geral:

- Investigar como o anunciado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental.
- Investigar como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Examinar a produção de políticas para o tema da diversidade sociocultural (concepções - diretrizes) e a produção de políticas para a educação, e em especial para a formação de professores (concepções - diretrizes) e verificar se elas de alguma forma estão imbricadas.
- Analisar através dos documentos o que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores de três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia.
- Analisar através dos documentos dos cursos de formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, como se encontra contemplado o tema da diversidade sociocultural.
- Reconhecer e explicar a presença ou ausência do que é enunciada na esfera política sobre o tema da diversidade sociocultural e como ela esta assentada nos cursos do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.
- Interpretar e concluir quais são as características do tema da diversidade sociocultural que estão na pauta da formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.
- Analisar a práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) que atuam nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.
- Examinar como o que é idealizado na teoria e na sociedade política, ademais do fincado em nível institucional dos cursos de formação de professores sobre o tema da diversidade sociocultural, é executado no Ensino Fundamental.

Minudenciando os objetivos específicos, posso dizer que um dos focos dessa investigação é extrair do Legislativo e do Executivo, conteúdos que balizem a análise de como estão sendo processadas as políticas para a área, no que diz respeito a sua intenção e definição; por outro lado, a investigação focaliza o Institucional, ao apontar como se dá a configuração do tema da diversidade sociocultural na pauta da formação de professores do

Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Como os conteúdos políticos se traduzem em ações mais concretas, tal como a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos programas de ensino.

Posso observar essa tese por outra dinâmica, a saber, o ciclo a que ela propõe quanto à constatação da natureza do enunciado / planejado / executável / executado frente ao tema da diversidade sociocultural, e o enlaçamento destes. Perceber cada série desse ciclo abre a possibilidade de alcançar o entendimento da totalidade que envolve o contexto da questão. Ou seja, ao abordar sobre a educação e o tema da diversidade sociocultural na instancia do enunciado se proporciona que a análise traga um recorte que possibilite a visualização da utopia representada nas decisões da sociedade política, pois a legislação encarna o melhor da esfera decisória da sociedade; ao seguir essa abordagem na instancia do planejado permite-me avaliar como é o efeito e a força das políticas na sua implementação nos espaços acadêmicos; ao tratar sobre a educação e o tema da diversidade sociocultural na instancia do executável abre-me a possibilidade de avaliar o processo entre o planejado e o possível de ser realizado na sala de aula do Ensino superior; e finalmente, ao discutir sobre a questão, aqui posta, na instancia do executado abre-se a possibilidade da avaliação de um produto, a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental.

Em relação à amostra presente investigação foi composta, em um primeiro momento, por documentos produzidos na esfera política do Legislativo (nacional):

- Constituição Brasileira,
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),
- Plano Nacional de Educação em direitos humanos
- Lei nº 10.639
- Lei nº 11.465
- Plano Nacional de Educação (PNE),
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Ademais de documentos produzidos na esfera do institucional:

- Documentos públicos das instituições de três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia (Matriz Curricular do curso de Pedagogia - dado on-line).
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos e programas de ensino da Formação de Professores do Departamento de Educação na Universidade do Estado da Bahia, Campus I – em Salvador (Bahia).

Posteriormente, uma segunda amostra foi tomada. Dessa vez sua composição se deu com a professora e os estudantes da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” do curso de formação de professores do curso de formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Vale ressaltar que a proposta ainda requereu mais um nível de afinamento de amostra, já que dos estudantes investigados, foram selecionados quatro (04) destes que se dispuseram a falar e apresentar a sua prática como docente do ensino fundamental após frequentar a disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”. Dito isso, é importante refletir sobre a coleta de informação da investigação, já que foram utilizadas estratégias pontuais que viabilizaram tais informações que responderam ao propósito da investigação. Foram executadas as estratégias abaixo delineadas: a análise de documento e entrevistas / questionários.

Na análise de documentos, foi usada a documentação direta de característica primária e contemporânea, cujas fontes de investigação se darão em documentos do Legislativo, do Executivo e das três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia.

Em relação às entrevistas / questionários, as primeiras foram realizadas com alguns professores que estão diretamente associados à temática e os questionários foram realizados com estudantes do curso de formação de professores – estabelecidos na mostra - que já estejam fazendo atividades práticas e/ou que estejam atuando no Ensino Fundamental. Segue abaixo as estratégias, local e fontes de coleta de informação:

Estratégia	Instancia	Fonte de coleta de informação
Análise de documentos	Legislativo / Executivo	→ Constituição Brasileira, → Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), → Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no nível médio, na modalidade Normal. → Plano Nacional de Educação em direitos humanos → Lei nº 10.639 → Lei nº 11.465 → Plano Nacional de Educação (PNE), → Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)
	Institucional	→ Matriz Curricular do curso de Pedagogia (dado on-line)
	Institucional	→ Programa de curso → Planejamento de ensino
Entrevistas / questionários	Institucional / Profissional	→ Professores e estudantes da formação de professores → Professoras da educação básica que são estudantes da formação de professores

Quadro 03: Estratégias, local e fontes de coleta de informação.
 Fonte: acervo da própria autora

Por fim, é importante dizer que a culminância desse trabalho se deu a partir do confronto das instancias Políticas e Institucional com a Profissional, do documental para o discurso. Nesse momento se explicitou a totalidade da investigação e pude perceber o sentido

do planejado e da possibilidade de execução, ou seja, do que era executável, do que enriqueceu e aprofundou a discussão da temática.

A realização de entrevistas com amostra composta por quatro professores do curso de Formação de Professores do departamento de Educação na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que estavam ligados de alguma maneira à temática da diversidade sociocultural foi fundamental para reconhecer a questão desde outra perspectiva, ou seja, como se deu a implantação das medidas legais no cotidiano da instituição.

Outro detalhe desse momento da investigação foi à realização da entrevista com a docente que leciona a disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” que possibilitou compreender como as medidas legais implantadas na instituição se traduzem no planejamento didático-pedagógico da disciplina, além da aplicação de um questionário com os estudantes da citada disciplina. Este procedimento me permitiu selecionar um grupo, dentre esses estudantes, para a realização das entrevistas em profundidade e posterior observação em suas salas de aula, enquanto professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, o que tornou possível compreender o fenômeno estudado de forma global, ou seja, como é a condução e a qualidade do fio norteador dessa investigação: a teoria → o planejamento → o discurso → a ação no que se refere ao tratamento do tema da diversidade sociocultural na educação.

As informações da investigação foram coletadas através das diversas estratégias propostas e analisadas em forma paralela ao desenvolvimento da investigação. Levei a cabo a análise, mediante um processo de descrição e explicação do fenômeno, examinando unidades de significado coerentes com o marco teórico do estudo e em concordância com a natureza das estratégias de coleta de informação utilizadas: a análise de conteúdo. Todos os dados obtidos foram examinados dentro do conjunto da informação conseguida da confrontação das categorias previamente estabelecidas. Esse processo foi realizado com o objetivo de identificar como o tema se conformou nas relações estabelecidas.

Sintetizando, as fases estruturadas na **análise do contexto** nesse estudo, foram processadas a partir das políticas em direção ao tratamento do tema da diversidade sócio cultural na formação de professores. A Continuação foi realizada a **descrição do caso** com a apresentação descritiva e explicativa dos documentos da formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Em progressão se deu a **interpretação do caso**, esse momento foi oportuno para a realização de uma análise final com o propósito tornar explícito a compreensão do fenômeno. E finalmente, a **Elaboração das conclusões finais e redação do informe da investigação** quando foram produzidas concomitantemente, as conclusões da investigação e a redação do informe da

investigação. É esse documento, “**a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**”, que se encontra disponibilizado para leitura e apreciação dos leitores que doravante vão se inclinar sobre as seguintes páginas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA INVESTIGAÇÃO

A seção de fundamentação teórica da tese de doutorado que tem por título **“a diversidade sociocultural em âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** contempla a discussão sobre as possibilidades da diversidade sociocultural na sociedade democrática, sinalizando marcos referente às categorias de sociedade, cultura e cidadania, ademais dos derivantes dessas, como: identidade, alteridade, comunicação intercultural, estado de direito.

Início essa seção ao trazer aportes e referenciais conceituais na proposta de uma análise do contexto social frente à diversidade, no que se refere a sua estrutura e matizes, focalizando mais detidamente ação do movimento social para reconhecimento da Diversidade sociocultural no espaço social; e como essas ações são referentes para o engajamento na luta pela inclusão de grupos que historicamente viveram alijados de ampla participação das benesses da sociedade e, igualmente, para a modificação de conceitos e posturas das sociedades política e civil de maneira global. Também discuto o sentido da laicidade para educação no contexto da diversidade sociocultural e finaliza assinalando que a educação em valores é uma possibilidade de atuação em uma escola laica no contexto da diversidade sociocultural; ademais de indicar qual deve ser a ação predominante da formação de professores para a educação em valores nesse contexto.

Na segunda parte desta seção busco reconstituir a história da educação no Brasil e como a questão da diversidade sociocultural era vivenciada na educação nos períodos apresentados. Ressalto que o texto segue um recorte temporal situado em acordo aos modelos econômicos implantados no país. Na sequência, apresento como se estrutura o sistema de educação formal brasileiro e como no contexto atual do Brasil a diversidade sociocultural é compreendida. Também aponta a perspectiva da educação em valores para a diversidade no Brasil hoje, suas possibilidades e seus limites; bem como, a luta do movimento social para reconhecimento da diversidade sociocultural. Além disso, situo experiências de educação para a diversidade no Brasil, e mais detalhadamente narra a experiência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como caso exemplar de atuação acadêmica em defesa e validação de uma sociedade mais plural. Esta seção é finalizada com o relato da iniciativa do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em organizar seu currículo do curso de formação de professores, na licenciatura em Pedagogia, disciplinas que focalizem a discussão da diversidade sociocultural.

No sentido de discutir sobre o tema em questão, repasso aqui a alguns elementos de reflexão sobre cultura e sociedade. Há que se pensar acerca dos vínculos culturais e sociais que os seres humanos tecem no mundo, devido a sua capacidade de significar e de relacionar-se. Essas capacidades são inerentes à sua natureza e não se dissociam. Todas as coisas que o homem faz ou ainda, com o que e como se relaciona, estão envolvidas de significação.

[...] A primeira impregna tudo, porque é criação de significado sobre o que vemos, fazemos e desejamos; portanto, também influi nas relações sociais: as formas como percebemos o outro, o interpretamos, atuamos diante dele ou com ele, comunicamo-nos, reagimos, etc. Fazemos tudo isso de acordo com determinados significados. Se por cultura entendemos as formas de vida, as sociais constituem uma parte importante da mesma [...]. (SACRISTÁN 2002: p. 99)

A cultura está baseada nessa trama de significação, com as coisas e com as outras pessoas. Ou seja, ao humanizar o mundo, intervindo nele – produzindo, convivendo, construindo símbolos, criando afetos e modificando seu sentido – também se modifica a si mesmo; característica típica do processo interativo que é a cultura.

É essa interatividade a que dá plasticidade à representação de cultura. Para Sacristán (2002) ela pode ser uma entidade "pura" ou "mestiça", e, sendo vista de uma forma ou de outra, confere o matiz no modo como cada um percebe aos demais, tornando-se assim, em um catalisador das relações. Ou seja, a cultura aproxima / diferencia, aglutina / divide os homens. Em decorrência disso, é que, segundo o autor, se torna a base do vínculo social, quando aproxima às pessoas que compartilham representações do mundo, traços culturais e os modos de comunicar-se.

[...] A cultura, enfim, proporciona-nos um sentido do "nós" como membros de um grupo social que tem uma trajetória histórica; ela nos dá consciência de sermos continuadores de "outros" [...]. (SACRISTÁN 2002: p. 100)

Essa perspectiva inaugura uma tensão muito presente no universo dos significados culturais. Por uma parte estar submetido às formas culturais dominantes no grupo social ao que se integra, e por outra, atuar em quanto sujeito independente e autônomo. Para Sacristán (2002) essa condição, que parte dos valores da cultura, pode ser estimulada o ainda, limitada. Tal tensão é constituída pelos valores propostos como padrões normativos indicadores aos quais os homens aderem; esses atuam como referencia do caminho de desenvolvimento dos diferentes traços de cultura e dos indivíduos, e isso se constitui a dinâmica no interior das sociedades. Essa dinâmica se constitui uma grande riqueza, a saber, o pluralismo na vida em sociedade. A percepção que se tem sobre esse fenômeno / processo possibilita uma reflexão sobre a diversidade cultural.

A Carta Universal da UNESCO sobre a diversidade cultural destaca que cada indivíduo deve reconhecer o caráter plural da sua própria identidade dentro das sociedades, que são igualmente plurais. Então, a diversidade cultural não é simplesmente o reconhecimento da diferença. Esse conceito de diversidade cultural leva a perceber a constituição das identidades culturais estabelecidas nas sociedades, bem como, a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, como fator para sua coexistência em suas variadas formas. Nesse sentido Touraine (2005) aponta que a vida pública necessita ser enriquecida com a convivência de culturas diversas. Destarte, o pluralismo das culturas é imprescindível para o movimento do mundo e o entendimento do que seja o pluralismo cultural, se torna uma via de relação e cooperação entre as pessoas no convívio social, e entre as sociedades de maneira global.

O reconhecimento de uma sociedade por parte de outra é muito benéfico, ainda que se dê mais atenção às diferenças daqueles que privilegiam orientações mútuas - num movimento de espelhamento – à que aos pronunciam objetivos particulares e afirmam outros direitos não compartilhados. O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural estão ligados à busca da solidariedade entre os povos, à consciência da unidade do gênero humano e ao desenvolvimento dos intercâmbios culturais. Para Touraine (2005) em um mundo cada vez mais globalizado, existe uma tendência à fusão das populações. Como diz o autor, nesse processo não se pode desconhecer que no encontro entre culturas há sempre uma construção assimétrica das relações que vão sendo estabelecidas. Assim, o entendimento do pluralismo cultural é atentar para a natureza das relações estabelecidas e reconhecer as diferenças, beneficiando-se da mescla dos princípios universais e das experiências de diferentes culturas.

É certo que o reconhecimento de uma sociedade por parte de outra é importante e necessário, e a vida pública necessita ser matizada com a convivência de culturas diversas. Nem todos participam do mesmo universo, e por isso mesmo, é impossível ter unidade coletiva como essência, ou ainda que haja valores homogêneos a ser compartilhados por todos. Antes, a sociedade civil tem sua essência no pluralismo: os grupos formais e informais, maneiras e tradições de vida particulares, formações diversificadas de temperamentos, culturas...

2.1 DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: UMA DELICADA CONSTRUÇÃO NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

É certo que em sociedade, o indivíduo se constitui graças a uma tríplice estrutura: os vínculos culturais e sociais, o estado de direito e o exercício da cidadania. Então, ao pensar em discutir sobre a diversidade sociocultural cabe refletir sobre qual o seu sentido na sociedade democrática, especialmente na configuração dos vínculos e dos valores que podem basear a vida coletiva, compreendendo, em termos civis e político, a dinâmica do direito e da construção da cidadania que é gerada em seu interior.

Para entender porque a diversidade sociocultural se constitui uma delicada construção na sociedade democrática é necessário, segundo Freire (1993), tomar consciência do mundo e se implicar com a realidade estabelecida pelo entorno, tecendo concordâncias ou desacordo quanto às vivências que circulam nesse mesmo contexto. Esse entendimento dá potência ao sentido de estar no mundo. Então

[...] A consciência do mundo, que me possibilita apreender a realidade objetiva, se alonga em consciência moral do mundo, com que valoro ou desvaloro as práticas realizadas no mundo contra a vocação ontológica dos seres humanos ou em seu favor [...]. (FREIRE, 1993 p.94)

A partir dos elementos acima citados, a saber, consciência / implicação / valoração, é que se conecta a trajetória dos vínculos pessoais de cultura e social, até a definição do estilo quanto ao estado de direito e quanto ao exercício cidadão. Nisso está implicado a reflexão sobre a própria identidade e afinidades frente a situações e símbolos se aspira acolher, ademais de grupos aos quais se deseja o pertencimento. Isso é o que afirma Moreira:

[...] parece ser consensual a pertinência de refletir sobre quem somos nós, de examinar como nos temos transformado, bem como de nos situarmos em relação aos grupos dos quais desejamos nos aproximar, para nos sentirmos pertencendo, nos percebermos apoiados e realizados afetivamente [...]. (2008, P.38)

A dinâmica de como o homem se situa diante do grupo, seja de pertencimento ou exclusão, seja de apoio ou não, seja de realização afetivamente ou não, dentre outros fatores, é o que confere a conotação da diferença entre os indivíduos e entre as sociedades. Em continuidade ao que diz Moreira que... as relações interculturais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual... (2008, P.38). Daí a necessidade de focalizar as categorias de sociedade, cultura e cidadania, como será feito a seguir.

2.1.1 Sociedade, cultura e cidadania.

A afirmação acima parte do princípio da interação dos indivíduos / espaço social e os matizes que essa relação provoca em ambos. Essa afirmação imediatamente impulsiona outro pensamento, a saber: a associação do âmbito público e privado. A relação está posta aqui como categoria sintagmática, não se podendo, portanto, pensar uma categoria sem que se focalize a outra. E, por isso mesmo, as características estabelecidas nessa relação, tais como a de ser ela contraditória, dialética e processual será foco de análise doravante.

A primeira característica que se apresenta é a de ser contraditória a relação do âmbito público e privado. Isso pode ser inferido a partir da fala de Sánchez, quando ela afirma que há uma concessão maior as questões éticas relativas à subjetividade, próprio das convicções pessoais; contudo, se espera que o espaço público seja mais linear e uniformizado. Como está posta:

[...] Estableciendo una división ficticia entre los ámbitos público y privado, se constata cómo se concede mayor permisividad a las cuestiones socio-morales relativas a la subjetividad y al entorno próximo: se permite a cada cual tener sus propias convicciones, 'tal como se espera que hagan con uno, y se defiende la propia idea sin por ello poner en evidencia a quien piensa de manera diferente. En cambio, se dota al dominio público de mayor uniformidad y homogeneización, resaltando el componente prescriptivo necesario de mantener cuando las consecuencias de las acciones afectan a terceras personas o a toda la sociedad [...]. (2000 p. 22 / 23)

É justamente nesse flagrante que se percebe que as expectativas da própria sociedade frente à relação indivíduos e espaço social, em especial, interessa aqui entender essa evidência no que se refere ao tema da diversidade sociocultural. Observo que esta relação se configura como um processo e está sujeito ao devir, ora tende ao fortalecimento de contornos individuais, ora de formatos mais bem delineado da sociedade. Para Touraine (2005) essa configuração é transitória, e mais, a alinhamento do pensamento social em termos unicamente sociais cumpre o papel de assegurar a integração da sociedade e sua capacidade de adaptação quanto às transformações que estão em curso.

É válido dizer que o autor defende a extinção da ideia de sociedade¹⁸ e que as transformações que estão em curso referem-se ao momento em que não mais se falará em termos sociológicos, mas somente em termos culturais, quando não mais se analisará as características particulares do indivíduo como definidora de sua função social. Pouco a pouco

¹⁸ Alain Touraine defende essa ideia no livro: *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Tradução: Agustín López Tobajas y María Tabuyo. Barcelona: Paidós, 2005

a função e o entorno social não refletirão os marcos sociais. Antes, as características individuais, serão reforçadas ao extremo.

[...] Las referencias al entorno social se hacen indirectas. Las características individuales, al contrario, son reforzadas hasta el punto de dar vida de nuevo a un género que no interesaba ya a los historiadores: la biografía [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.72)

É necessário fazer essa referencia, pois o autor acima é extremamente importante para a discussão que aqui é travada. No entanto, a tese aqui produzida não vai reforçar o argumento de que a perspectiva sociológica se acabou. Esta investigação busca entender esse momento da história e é concordante à transitoriedade do atual desenho social, contudo se posiciona afirmando que ainda é possível referir-se à sociedade em termos sociais. O interesse dessa tese é compreender relação entre os indivíduos, que interagem com os valores sociais, e com eles atuam no espaço social, criando um formato de organização para a vida democrática. É importante reconhecer como se dá este processo.

[...] Es preciso indicar ahora, entonces, de qué modo el Sujeto personal puede recibir un contenido social concreto para volverse principio de organización democrática de la vida social así como principio de formación de una acción colectiva [...]. (TOURAINÉ, 1998, p.70)

É nesse recorte que seguirá o texto em questão, pois há que se pensar que esse conteúdo se converte em elemento chave da organização da vida democrática e se desdobra como princípio ético da ação coletiva que move os indivíduos a reconhecer, estabelecer e respeitar o espaço coletivo. No dizer de Sánchez

[...] En consecuencia, parece que la concepción socio-moral, teniendo una base relativista aplicada a los ámbitos personales, y aun relajándose por lo que - refiere a una escala de valores terminales, evoluciona no obstante hacia especie de configuración colectiva, hacia una especie de "ética social" que se reconoce como necesaria de establecer y de respetar, y que sería, desde esa perspectiva, objetiva. Afectaría también no sólo a las formas ciudadanía, civismo, preservación del entorno físico, etc.-, sino también en fondo que sería más propiamente axiológico, es decir, a la colaboración ciudadana y a la solidaridad en sentido amplio [...]. (2000 p. 22 / 23)

Entendo que a citação acima se aproxima da ideia fundamental da discussão travada nessa investigação, a saber: a base valorativa da relação indivíduos e espaço social evoluem para o aprendizado e prática da cidadania, configurando os valores para a convivência; e se transforma novamente em uma perspectiva filosófica de valores morais, onde se encontra amplificado o reconhecimento de si próprio e o outro que preenchem o mesmo espaço social.

Esse é o ponto crucial para tratar a diversidade sociocultural nessa investigação. Utilizando Touraine... La idea central de los derechos culturales promovidos por el multiculturalismo: derechos a la diferencia y reconocimiento del interés universal de cada cultura... (1997 b: 310). Posso dizer que o reconhecimento de cada cultura fortalece o sentido de identidade e alteridade – e o interesse em direção a cada cultura possibilita a comunicação entre as culturas.

2.1.1.1 Identidade – alteridade – comunicação intercultural

Ao avançar na discussão pode-se perceber que a relação indivíduos / espaço social nos leva a necessidade de compreensão das categorias de identidade, alteridade e comunicação intercultural, que será doravante detalhada. Com vistas à condução da coerência do texto aqui construído, será repassada aqui cada categoria acima anunciada. Primeiramente vou apontar acerca da acepção de identidade, pois nessa investigação ela assume a importância de ser elemento inicial da análise aqui proposta.

Posso dizer que são as práticas e os discursos instalados no cotidiano que conferem identidade aos sujeitos. No dizer de Moreira “... As identidades são construídas cotidianamente, por meio das práticas e dos discursos em que os sujeitos estão envolvidos. Nesse sentido não há identidade fora do meio social...” (2008 p.57). Ou seja, não se podem isolar indivíduos e espaço social, pois é nessa relação que se constrói a identidade.

É intermédio de atos e palavras que os sujeitos atuam no mundo, se dispõem e são distribuídos; e nesse processo interativo geram aprendizados acerca de objetos, acontecimentos, de si mesmo e dos outros. Destarte, no decorrer da vida social, em meio às assimilações e intercâmbios com diferentes pessoas e grupos de convivência ou contato, é que vão sendo construídas as identidades. Para Silva (2000) nossa identidade é um “ato performativo”, não é essencial, nem determinado, tão pouco constante e nem categórico. Antes é inconstante, conflitante, fragmentada, sofre certa precariedade, e remetendo a Paulo Freire (1983), é inacabada. Portanto é um processo de produção

[...] Nossa identidade, portanto, vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos [...]. (MOREIRA 2008 p. 41/42)

Não obstante essa tessitura complexa e cambiante da identidade há alguns autores que tendem a configurá-la e categorizá-la, a exemplo de Wieviorka (2004) propõe reduzir a complexidade do fenômeno da identidade a cinco categorias: a **reprodução** do igual; a lógica de **singularidade** pura; o **individualismo** moderno; as **identidades coletivas** relativamente duráveis e demarcadas; e, por fim, a da **mestiçagem** cultural.

Repasso por cada uma das categorias acima, e assim, para ter uma compreensão das mesmas, de maneira a definir os conceitos mais adequados ao norte dessa investigação. Quando o autor propõe como primeira categoria a reprodução do igual sugere a prevalência do perpetuamento dos grupos a partir de seus valores e estilos de vida (Wieviorka, 2004), é isso se traduz em expressões de linguagem, expressões religiosas, expressões artísticas, bem como as expressões do cotidiano.

Em outro extremo no que se refere à categorização, a classificação proposta por Wieviorka (2004) ainda traz duas categorias que são muito próximas entre si, a saber, a lógica de singularidade pura e o individualismo moderno, que serão aqui repassadas. Segundo o autor a personalidade, a particularidade de um indivíduo em atitudes ou em pensamentos, é o que define a primeira categoria.

[...] Una segunda categoría, (...), procede de una lógica de singularidad pura, propia de los individuos desligados de toda pertenencia colectiva. La creatividad personal, la inventiva cultural, hace del sujeto singular la única referencia que permite abordar esta categoría, Aquí prima la construcción del sí-mismo como actor de la cultura que hace trabajar su espíritu o su cuerpo sin un anclaje identitário particular. Para comprender esta categoría, el punto de vista del sujeto es determinante [...]. (WIEVIORKA 2004 p.25 / 26)

Ainda segundo o autor essa lógica de singularidade pura, em que o sujeito exercita a sua particularidade como indivíduo, que impulsiona outra categoria: o individualismo moderno. Este, igual à categoria anterior, apresenta a subjetividade dos indivíduos como componente marcante na construção da personalidade. No entanto, aponta um conceito mais flexível quanto às determinações das particularidades dos sujeitos ao colocar como eleição o engajar-se ou não em determinado grupo ou posição social, ressaltando o sentido de liberdade como elemento dinâmico de pertencimento a um ou outro grupo ou relação social.

O autor sustenta que é uma atitude típica dos grupos, cujo recorte tende às duas categorias ora enfocada, a abertura de espaços de expressão da singularidade, característica da subjetividade pessoal de seus membros, ao passo que se tenha claro a importância do desenvolvimento de práticas solidárias de forma que cada um possa se expor de acordo com as suas eleições.

Outra categoria apontada por Wieviorka (2004) diz respeito às identidades coletivas. Para o autor os membros selam seu pertencimento no grupo, fazendo com que este se mantenha relativamente consolidado, mas em função da possibilidade de eleição e liberdade o grupo adquire mobilidade suficiente para admitir que se define por lógicas próprias de produção. Essa perspectiva faz com que a categoria de identidades coletivas se aproxime do individualismo moderno.

[...] Contrariamente a las apariencias, las lógicas de producción, de invención y de dinamismo de las identidades colectivas deben mucho al individualismo moderno y, más precisamente, a la subjetividad personal de sus miembros. En efecto, estos miembros (en el particularismo) no están determinados, o al menos no únicamente, por una relación de pertenencia familiar, un origen nacional y/o una tradición inamovible, sino que tienen grados de libertad, eligen su particularismo, se adhieren, y luego, si quieren, pueden liberarse. Cuanto más producida es una identidad, más compatible es con el individualismo moderno: son las elecciones individuales de sus miembros, sus logros, lo que les confieren su dinamismo, y no su pertinencia [...]. (WIEVIORKA 2004 p. 27)

Observo que as eleições dos indivíduos no grupo reforçam o sentido do individualismo moderno, e isso aponta para uma tendência cada vez mais presente na vida social. No entanto, ainda há uma última categoria apresentada por Wieviorka (2004): a mestiçagem cultural, que é descrita como algo diverso a todas as outras categorias aqui distinguidas.

[...] Finalmente, una quinta categoría es la del mestizaje cultural, fenómeno suficientemente diverso para que sea designado con distintas expresiones que nunca coinciden perfectamente: la mezcla, la hibridez, la criollización. Como proceso, el mestizaje cultural impide hablar de grupos, es lo contrario de toda formación de una identidad colectiva, lo más alejado de toda estabilización o delimitación de sub-grupos culturales dados. Pero no es reducible al individualismo de los sujetos sin anclaje, ya que sólo es posible en el encuentro entre culturas, y por tanto, en las identidades colectivas. Con el mestizaje, la cultura se transforma, pero sin encerrarse en los límites que autorizarían la menor reproducción [...]. (WIEVIORKA 2004 p. 28)

Ao tratar da mestiçagem cultural, o autor reconhece ser ela a mais distante as outras categorias. Distante da identidade coletiva, já que é impossível pensar na formação de grupo por afinidade, dada a natureza da amalgamação típica da mestiçagem. Mas, igualmente distante do individualismo, pois esta só é possível no encontro entre as culturas. Em síntese, o autor informa que a cultura se transforma sem reservas na mestiçagem. No dizer de Silva (1995) a miscigenação é um velhíssimo processo de enriquecimento racial e cultural dos povos, capaz de gerar civilizações e que ocorre de forma livre e democrática.

O reconhecimento das categorias referidas acima favorece o posicionamento quanto à concepção de identidade assumida nessa investigação. Cabe-me dizer que a mestiçagem cultural é a categoria que mais se aproxima dos conceitos assumidos nessa investigação. Já que no processo de mestiçagem as concepções de identidade cultural se transformam a partir de lógicas de produção.

É justamente na manifestação de produção que se constrói a diferença na mestiçagem cultural, haja vista ser um processo social; destarte, uma coisa construída, e não automática ou infalível. As derivações advindas dessa construção correspondem a um recorte de valores, cujas doutrinas podem não obedecer, ter nuances ou comungar totalmente com práticas sociais dominantes. Moreira utiliza McCarthy (1998) para definir a produção da diferença como um "... conjunto de princípios de seleção, inclusão e exclusão que norteiam a forma pela quais indivíduos marginalizados são situados e constituídos em teorias, políticas e práticas sociais dominantes..." (2008 p.44). O autor também observa que é a partir da diferença que constrói a identidade; como uma superposição, a própria identidade sobre as identidades diferentes.

[...] É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. (...) As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa [...]. (MOREIRA 2008 p. 43)

Apoiado nessas diferenças, que estão constituídos os distintos grupos. Comumente, há uma tendência em polarizar esses grupos, segundo Bauman (1998) de um lado encontram-se aqueles que são próximos ou correspondem ao grupo hegemônico e na outra perspectiva estão aqueles que integram os grupos dos excluídos. Para esse autor a fronteira que definem os "normais", os "superiores", e os socialmente aceitos dos "anormais", "inferiores", "estranhos", "impuros" e a mesma que usualmente se usa para definir o "nós" e "eles". Portanto, segundo Moreira (2008) obviamente que subjacentes às diferenças estão relações de poder. Fato esse que possibilita diversas posições: concordar, submeter-se, aceitar; ou, contestar, provocar, rejeitar.

[...] Torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo [...]. (MOREIRA 2008 p.44)

É nesse contexto que se situa a existência das identidades no espaço social. Sua busca por participação e os benefícios da representação no espaço político, a reivindicação de direitos, e, em especial, dos direitos culturais, o darem-se voz e reclamar o seu engajamento

na esfera pública. E, nesse sentido, a fala de Touraine sobre a identidade, grupos sociais e sociedade são muito pertinentes.

[...] Actualmente, nuestra moral es cada vez menos social. Recela cada vez más de las leyes de la sociedad, de los discursos del poder, de los prejuicios con los que cada grupo protege su superioridad o su diferencia. Lo que busca cada uno de nosotros, en medio de los acontecimientos en que está inmerso, es construir su vida individual, con su diferencia con relación a todos los demás y su capacidad de dar un sentido general a cada acontecimiento particular. Esta búsqueda no podría ser la de una identidad, puesto que cada vez más estamos compuestos de fragmentos de identidades diferentes. No puede ser más que la búsqueda del derecho de ser el autor, el sujeto de la propia existencia y de la propia capacidad de resistir a todo lo que nos priva de ello y hace incoherente nuestra vida [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.134)

A proposição de focalizar as “várias identidades”, indicadas acima por Touraine, induz a noção de sujeito, que ao atuar no espaço social, busca afirmar sua diferença em relação às outras, e ao resistir à homogeneidade, transforma sua experiência em conceito, portanto, como cita o autor, ‘dá um sentido geral a cada acontecimento particular’. Ele propõe uma reflexão acerca da identidade ao afirmar que direitos culturais encontram guarida na constituição dos sujeitos.

[...] la noción de sujeto está estrechamente ligada a la de derechos. El sujeto, tal como lo concebimos y defendemos hoy, no es una figura secularizada del alma, la presencia de una realidad sobrehumana, divina o comunitaria en cada individuo. La historia del sujeto es, al contrario, la de la reivindicación de unos derechos cada vez más concretos que protegen particularidades culturales cada vez menos generadas por la acción colectiva voluntaria y por instituciones creadoras de pertenencia y de deber. Es ese paso, que lleva de los derechos más abstractos hacia los más concretos, el que conduce a la realidad del sujeto [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.138)

São cada vez mais concretos os direitos que protegem particularidades culturais, e cada vez menos provocadas por ações dos grupos ou por instituições de pertencimento. Antes, a reivindicação dos direitos culturais força aos sujeitos se enxergarem, apura a percepção do “eu” e “outro”, e tal como num espelho, essa percepção consiste em ver o outro atuar como si próprio. Ainda segundo Touraine “Esta construcción se realiza por la elaboración de lo universal a partir de una experiencia social o cultural particular. [...] Nuestras pertenencias y nuestras creencias llevan en sí, no siempre, pero con mucha frecuencia, un elemento de creación de uno mismo por uno mismo”. (2005 p.190) “En muchos casos, la afirmación identitaria rechaza todo principio de alteridad”. (2005 p.195), mas a saída possível a essa questão está na possibilidade de associação entre a defesa dos direitos culturais e a dos direitos políticos. Aparentemente soa como uma contradição: a percepção do direito se dá no âmbito do individual, mas...

[...] Es sólo asociando los movimientos culturales con la defensa de los derechos políticos para todos como es posible desarrollar acciones por la defensa de las minorías, respetando el principio democrático de la ley de la mayoría. Ése es el problema más general planteado a todos los movimientos, sean políticos o nacionales, sociales o culturales: llegar a asimilar el principio del universalismo de la ciudadanía, pero de manera concreta, dando forma a ésta en las relaciones de poder y los conflictos culturales [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.195)

Ou seja, apenas reconhecer o outro não garante uma aliança com a diferença.

[...] ¿No corremos el riesgo acaso de vivir en nuestra misma sociedad como espectadores tolerantes, curiosos, con frecuencia simpáticos frente a una gran diversidad de culturas y de formas de organización social pero sin comunicamos con ellas? [...]. (TOURAINÉ, 1998 p.54e55)

Antes, é necessário, como sentencia Touraine (2005), o convencimento e a apropriação do princípio da universalidade. O que abrange, desde a perspectiva cidadã, a todos os indivíduos em sociedade e possibilita a comunicação e o debate, formatando assim o compromisso com o outro a partir dos conflitos culturais surgidos nas relações estabelecidas na sociedade.

Segundo o autor, para distinguir, defender e amparar a diversidade de interesses diversos é necessário que cada identidade (pessoal ou coletiva) leve em si mesmo uma orientação universal de caráter democrático. Como uma proposição que está implicada na dialética, é justamente no processo de comunicação e de argumentação entre os interlocutores que a orientação universal se extingue e é superada pelas abordagens mais contextualizadas.

[...] A través del proceso de comunicación y de la argumentación de los interlocutores se eliminan las proposiciones de valor universal que se separan de referencias contextuales a situaciones, costumbres o leyes particulares [...]. (TOURAINÉ, 1998 p.67)

Portanto, a comunicação intercultural é o resultado da busca de reconhecimento e diálogo entre as identidades e implica em situar os indivíduos com toda sua carga assimétrica de experiências e princípios, um frente ao outro. Nesse sentido, Touraine (2005) afirma que se trata de um esforço que imbrica a história, em especial no que se refere aos processos de transformação e às relações de poder. Destarte, a democracia tem envergadura para amparar esse processo.

[...] La democracia (...) se coloca, por lo tanto, en el nivel de los actores sociales, no por encima de ellos, y busca establecer la justicia social, o sea garantizar (...) el acceso a una acción, a una influencia y a un poder político [...]. (TOURAINÉ, 1998 p.41)

É a partir dela que se pode estabelecer a justiça na sociedade e afiançar a possibilidade de acesso de todos ao estado de direito e o exercício da cidadania, via o poder político. Pois, segundo o autor (2005), o sentido da cidadania está fundamentado no reconhecimento dos direitos políticos e culturais.

2.1.1.2. O estado de direito e o exercício da cidadania

Ao discutir sobre o estado de direito e o exercício da cidadania, é importante iniciar citando que a perspectiva dos direitos culturais põe foco sobre essa relação, na medida em que possibilita reconhecimento dessas categorias e as descortina, ao explicitar como a ligação entre elas na sociedade democrática, a saber, permite a sua transformação. Para Touraine (2005) Os direitos culturais estão conectados aos direitos políticos, e por isso mesmos à cidadania.

[...] considero más justo hablar al respecto de «derechos culturales», lo que obliga a las democracias a reflexionar sobre sí mismas y a transformarse para reconocer esos derechos como se transformaron, no sin grandes conflictos, para reconocer los derechos sociales de todos los ciudadanos. Los derechos culturales están de hecho ligados positivamente a los derechos políticos, y por tanto a la ciudadanía [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.183)

Essa indissociabilidade dos direitos culturais referente aos direitos políticos e sociais leva a refletir sobre o lugar desses direitos, já que eles possibilitam o acesso aos benefícios universais dos direitos políticos concedidos a todos os cidadãos, mas não é uma ampliação destes, pois atuam no sentido de resguardar uma minoria. No dizer de Touraine (2005) os direitos culturais obrigam o reconhecimento de que cada um tem o direito a construir condições de vida, combinando princípios gerais da modernização e as “identidades particulares”.

Ao partir do princípio de que esses movimentos estão desvinculados da produção da cultura de massa e atende a lógica do benefício das minorias, percebo que ele se move de forma muito potente, deixando assim evidenciado a sua concretude. No entanto, o que é direito traz uma problemática:

[...] As problemáticas reagrupadas sob o rótulo de “Política Identitária” concernem às reivindicações - feitas por grupos muito diferentes entre si - reclamando uma maior visibilidade social e cultural, por um acesso mais

universalizado ao espaço público e por uma consideração de suas especificidades enquanto minorias [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.59)

E mais:

[...] Significa as reivindicações de determinadas minorias para que sua especificidade e sua identidade sejam reconhecidas e leis sejam criadas, podendo ir da simples concessão de direitos ou privilégios especiais até a concessão de formas de autonomia, política e governamental [...]. (SERNPRÍNI, 1999 p.56)

Essa problemática revela que há uma forte tensão entre o “universal” e o “particular”. No dizer de Pleyers (2004) a articulação entre identidades particulares e reivindicações universais se trata de um tema delicado. Os reclames no sentido de considerar as especificidades de um grupo e a sua visibilidade cultural são vistos, por alguns setores, como uma ameaça a cidadania. Touraine (2005) denuncia isso ao dizer essa reflexão não é nova, a de entender as “políticas identitárias” como uma ameaça ao “viver junto” (p.184) e afirma que, antes:

[...] Es necesario (...), enriquecer la vida pública con la diversidad de las culturas. Pero ¿cómo hacerlo, cuando la escuela debe enseñar lo que une, es decir, ante todo, conocimientos racionales, en vez de lo que distingue y separa y procede de la subjetividad? (...). El pluralismo de las culturas es una necesidad en un mundo en movimiento acelerado [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.200)

Essa necessidade impõe encontrar soluções para o reconhecimento das várias culturas circulantes no espaço social. E esse reconhecimento passa pelos direitos culturais. E aqui se explicita uma direção proposta por Touraine (2005) e referem-se à somente poder determinar os direitos culturais a partir do universalismo. Ele parte do princípio de que o mote desses direitos é causa e consequência das condutas sociais e culturais, na medida em que elas pedem reconhecimento social para praticar sua cultura...

[...] No se puede hablar de derechos culturales, lo repito, más que cuando las conductas culturales y sociales piden ser reconocidas en nombre de principios universalistas, es decir, en nombre del derecho de cada uno a practicar su cultura, su lengua, su religión, sus relaciones de parentesco, sus costumbres alimentarias, etc [...] (TOURAINÉ, 2005: p.205).

O direito dos indivíduos atuarem legal livremente em direção a seus princípios culturais faz com que esses elementos formem uma malha onde ordem e caos estão imbricados. A saída é segundo Vásquez (1998), a responsabilidade de todos com uma forma de vida social mais solidária, mais respeitosa da autonomia e mais propícia para o desenvolvimento autêntico dos diversos grupos sociais, respeitando a heterogeneidade e a

diferença. O autor propõe formas de argumentação moral entre elas, o neocontratualismo e a ética discursiva.

Dos conceitos apresentados pelo neocontratualismo, tomo unicamente para essa investigação a contribuição na argumentação da comunicação dos mínimos orientadores do exercício cidadão para a garantia de uma sociedade bem ordenada. O autor ressalta a importância dessa concepção de política sustentada por um consenso, fruto de um pluralismo razoável. O que é possível observar na coexistência social enfatizando os mínimos propostos nos princípios da justiça, entendida como equidade e distribuição de bens primários, buscando um consenso em torno a esses princípios básicos. Para Vásquez

[...] El reto que se le presenta es conservar la continuidad y transitividad entre el primero y el segundo principio de la justicia o, como se formula hoy, conservar la vinculación entre los derechos primarios en torno a la libertad y los así llamados derechos humanos de segunda generación: los derechos sociales, económicos y culturales [...]. (1998, p. 27)

¿Quais são os limites dos direitos culturais? Touraine (2005) registra que o mundo se encontra mesclado, e, ainda afirma que em maior ou menor escala todos são mestiços. Ele assinala que em alguns lugares do mundo existe uma tendência para a mescla de grupos étnicos, lugares esses onde se tem evitado confrontos culturais e mais, uma transformação da cultura originária como atualizações culturais. No entanto, o reconhecimento e afirmação dos direitos culturais é fonte de tensão constante entre os grupos em busca de legitimidade no espaço social.

[...] El reconocimiento de los derechos culturales se hace cada vez más difícil de obtener a medida que la diversidad cultural aumenta, y que la tolerancia se enfrenta a obstáculos cada vez más difíciles de superar. Esto explica la atracción ejercida por el mestizaje [...] (TOURAINÉ, 2005: p.208)

Na mestiçagem os indivíduos conseguem participar, tanto da definição quanto do desenvolvimento, dos dispositivos que asseguram qualidade ao contexto próprio da cultura, sem necessariamente implicar-se politicamente. Neste sentido é que Wiewiorka (2004) afirma que...

[...] El mestizaje y, todavía más, la creatividad individual, no implican ninguna politización necesaria, contrariamente a las reivindicaciones relacionadas con las identidades colectivas. Por eso, el mestizaje cultural puede tender a funcionar como una ideología al servicio de valores universales (y, en Francia, republicanos) [...]. (WIEVIORKA 2004 p. 33)

Para o autor a mestiçagem pode ser apresentada como uma opção tranquilizadora frente ao multiculturalismo, o qual, ainda que seja moderado, gera muita repulsa. Antes a

mestiçagem pode funcionar como uma diretriz a serviço dos valores universais, já que não implica em nenhuma politização.

Ainda que existam prerrogativas em relação à mestiçagem, elas não excluem, segundo o autor, a necessidade de defesa dos direitos culturais. Então, o que é necessário considerar sobre o direito à diferença: Que se pode dizer sobre esse direito? Para o autor esses são cada vez mais difíceis de obter quando há uma diversidade que se encontra mais acentuada.

Em nome das diferenças culturais se tem gerado muita segregação e fundamentalismo, Touraine (2005) alerta que, quando isso ocorre, a tolerância encontra difíceis obstáculos a enfrentar. Inclusive, a Carta Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural busca evitar toda forma de segregação e discriminação, pois é fundamental o respeito, a valorização e a convivência das diferentes identidades culturais existentes nos diversos lugares da terra.

Os direitos culturais formam parte dos direitos humanos e a dimensão cultural é imprescindível para qualquer aspiração de desenvolvimento. Segundo a Carta Universal da UNESCO sobre a Diversidade cultural, os indivíduos e grupos devem ter garantidas as condições de criar e difundir suas expressões culturais; o direito à educação e a formação de qualidade que respeite sua identidade cultural; a possibilidade de participar da vida cultural de sua preferência, as de exercer e desfrutar suas próprias práticas culturais, tendo como margem o respeito assinalado nos direitos humanos. O direito à diferença, e a construção individual e coletiva das identidades através de suas próprias expressões constitui-se elemento essencial para o fomento de uma cultura de paz.

Algo que chama a atenção sobre o direito cultural é sua tônica, cuja importância é o desenvolvimento do ser humano como um ser individual. É esse olhar que faz Touraine para os direitos políticos e culturais. Ele afirma que os direitos culturais, assim como os econômicos, não podem ser concebidos de maneira isolada ao princípio dos direitos políticos sob o risco de se tecer uma sociedade baseada no princípio da desigualdade.

[...] Sin duda, si la defensa de los derechos económicos y culturales está aislada de la afirmación de los derechos políticos, corre el riesgo de volverse antidemocrática; pero, al mismo tiempo, hay que rechazar toda definición de derechos que no tenga en cuenta derechos sociales ni derechos culturales, (...). Los derechos políticos, por una parte, y los derechos sociales y culturales, por otra, son complementarios. Cuando nos alejamos de esta concepción abierta de los derechos, se alimenta una oposición artificial y peligrosa entre un liberalismo portador de desigualdad y un comunitarismo obsesionado con la búsqueda de la identidad y la homogeneidad [...]. (2005: p.219/220)

Como já dito anteriormente, embora indissociável, não é possível argumentar que o

direito cultural é o mesmo que o direito político, já que este último deve ser compartilhado por todos os cidadãos e o outro propõe a defesa dos direitos de populações particulares. Entretanto, há uma confluência entre os direitos políticos, entre os direitos sociais e os culturais – por exemplo, os direitos culturais estão positivamente ligados aos direitos políticos – porém não pode ser confundido. A conquista dos direitos políticos se encontra associada à criação de repúblicas onde o povo exerce a soberania - esse foi o início de uma série de conquistas - e, às reivindicações democráticas em todos os aspectos da vida social e individual. Nisto se apoiam os direitos culturais.

[...] En cuanto a la referencia a los derechos universales, debe pasar, en efecto, a través de la ciudadanía. Es ella quien ha hecho a los hombres iguales sin consideración de sus atributos sociales. Pero es justamente ahí donde se introduce el otro punto de vista, pues los derechos sociales, y más todavía los derechos culturales, no se reducen a los derechos políticos, y no se aplican a todos por igual. (...). Y de manera mucho más radical, los derechos culturales protegen las diferencias, sean las categorías consideradas mayoritarias o minoritarias. Querer reducido todo a la ciudadanía política o al espíritu republicano, como tratan de hacer algunos políticos e intelectuales, es propiamente reaccionario [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.219)

Ao compreender que os direitos universais passam pela cidadania, não há como defender os direitos culturais sem pensar nos direitos políticos. Assim pensam Touraine (2005) e Habermas (1999) que defendem a ideia de que os direitos culturais estão incluídos nos direitos políticos. Não obstante, Habermas (1999) olha a questão de forma invertida, da perspectiva particular para a coletiva, porque entende que os cidadãos (...) não somente tem interesses privados como também a possibilidade de agregar-se aos outros cidadãos para configurar a vontade política da coletividade, de maneira que influa efetivamente nos modelos de direitos positivos, o que se reflete na administração do Estado.

Os direitos positivos, segundo o autor, assinalam para os direitos de participação e de comunicação. Esses direitos positivos assegurados por uma prática comum do exercício cidadão geram sujeitos politicamente cheios de responsabilidade em uma comunidade de pessoas livres. Os cidadãos querem algo mais que uma sociedade orientada a seus interesses privados ou de sua comunidade, sobretudo, querem uma sociedade com a orientação para o bem estar coletivo com a participação de todos.

É certo que depende do exercício da cidadania e o uso de suas prerrogativas para atuar de forma intensa com os direitos culturais, o bom futuro da sociedade. E de novo, Habermas (1999) e Touraine (2005) se complementam. O primeiro afirma que o diálogo é o modelo político de autodeterminação cidadã, e isso afeta o sentido do próprio processo de

comunicação pública que aqui está dirigida ao entendimento. E Touraine (2005) fala da comunicação intercultural como um ato de conhecimento do outro, ao pôr a si mesmo e ao outro em uma manifestação do processo de mudança, em um conjunto histórico e nas relações de poder. Ele afirma que a participação em um mundo tão plural, implica a definição dos direitos de maneira que atenda a singularidade de cada uma das pessoas, e isso faz que todos tenham direitos culturais, que resultam de nossa relação conosco mesmo e com os outros.

[...] No todos somos ciudadanos del mismo mundo, pues éste no es una unidad institucional y política que defina los derechos y deberes de cada cual. En cambio, todos tenemos derechos culturales, que proceden fundamentalmente de nuestra relación con nosotros mismos y con los otros [...]. (TOURAINÉ, 2005: p.226)

Partindo do princípio da justiça como suporte da sociedade se pode pensar em um possível tratado entre os segmentos da sociedade em torno da convivência, o seja, em uma só possibilidade se promove uma disposição para a paz e se evita a agitação social. Trata-se do fortalecimento do contrato social em torno a uns mínimos políticos. Vásquez (1998) chama a atenção de que o contrato social deve priorizar a concepção política de justiça e se basear em seus princípios de convivência cidadã em direção a supressão das necessidades materiais, evitando assim as desigualdades sociais, a pobreza absoluta, a exclusão cultural e política dos grupos sociais. Para isso é necessário o princípio de abertura a outras formas de vivência e a crença no direito à diferença como base do pluralismo razoável. Para o autor a sociedade civil

[...] es el mejor medio para proponerse el pluralismo razonable. Son estos derechos fundamentales los que fortalecen las estructuras comunicativas de la sociedad civil, las cuales garantizan una verdadera democracia participativa [...]. (1998, p.41)

Então, é na disposição ao diálogo, no sentido de abertura e no princípio do reconhecimento mútuo a base da convivência e conseqüentemente, para a construção da democracia.

[...] Se hace necesario aprender a convivir y a conciliar intereses individuales y colectivos con otros grupos culturales que en algunos casos pueden representar culturas muy diferentes a la nuestra, que desde la apuesta y defensa de una convivencia democrática se exige el diálogo, la apertura y el reconocimiento mutuo de las diferentes culturas [...]. (CABRERA, 2002: p.97)

É válido assinalar que na democracia existe a garantia de liberdade e responsabilidade. Isso se concretiza ao conferir a todos as responsabilidades quanto ao serviço do bem comum. E, nesse processo o diálogo se traduz como uma comunicação efetiva entre pessoas e o coletivo.

A democracia participativa possibilita a articulação política devido à reivindicação de uma democracia direta tomada pela tradição republicana com algumas influências do liberalismo. Fica patente a tensão entre conciliar a autonomia pública e privada, e também, a soberania popular e os direitos civis. Diante da discussão aqui exposta de que a democracia é a saída para as sociedades atuais, tomo em consideração os três modelos de democracia que Habermas (1999) sistematiza. O autor propõe um paralelo entre a compreensão liberal, a republicana e a política de compreensão deliberativa, esta última é o foco de interesse dessa investigação.

Para Habermas (1999) os dois primeiros tipos de política podem entrelaçar-se construindo assim uma terceira via: a política de compreensão deliberativa, onde se configura a vontade comum que vai além da autocompreensão ética, que inclui também os acordos e compromissos de coerência jurídica e fundamentados moralmente. O conceito procedimental da política deliberativa, não somente se centra na comunidade ética nem no subsistema econômico, senão que a partir dessas dimensões chega à seguinte compreensão: a formação democrática se evidencia nas eleições gerais e nas resoluções parlamentares, daí, a importância da consciente eleição dos representantes na esfera política.

Na compreensão comunicativa há um equilíbrio entre pensar as formas de compromisso entre os interesses e a forma de autocompreensão ética, por isso, ao assumir elementos das duas partes para integrar o conceito ideal de deliberação, quero dizer, há uma conexão interna entre os discursos de negociações, autocompreensão e justiça. Isso leva a um sentido axiológico mais geral, ou seja, a validade daquelas normas que podem ser alcançadas com a aprovação de todos os participantes comprometidos na sociedade, no compromisso valorativo e dos sentimentos morais que atuam como propulsores para a participação democrática.

É relevante considerar o pensamento de Habermas (1999) que indica uma via política autocompreensão ética, ou seja, a política de compreensão deliberativa que se configura pela vontade comum dos cidadãos, e, desde essa perspectiva, o direito cultural passa a ser percebido pela lente do bem comum. Isso revela que na compreensão comunicativa há um equilíbrio entre pensar as formas de compromisso entre interesses e a forma de autocompreensão ética, por isso assume elementos das duas partes e integra o conceito ideal para a deliberação. O resultado é a edição de políticas afirmativas e de reparação dos grupos que historicamente foram discriminados.

Ao traçar um paralelo entre Rawls e Habermas, Vásquez propõe que sob a igualdade de direitos e com diversas representações se pode negociar, argumentar e participar em favor

de projetos do bem comum e da vida de modo a construir o tecido da reciprocidade, da solidariedade e da cooperação social. Ainda diz que essa relação produzida entre sociedade civil e política é muito delicada e chama a atenção de que essa deve ser desenvolvida de forma prudente.

[...] La soberanía del pueblo, ejercida comunicativamente, no puede confiar sólo en la vanguardia de los movimientos de protesta; es necesario que el dicho poder comunicativo de la sociedad civil se articule en las formas de la democracia participativa [...]. (1998, p. 39)

Já que a evidência da democracia é também a certificação da cidadania. A cidadania se construindo no processo de participação democrática das pessoas em torno de sociedade unida em torno do bem estar que contemple a todos os atores sociais. Então, nesse sentido busco pistas para fazer uma compreensão sobre a cidadania na vida democrática. A primeira observação faz referência ao impulso que se tem sustentado o sentido de cidadania no mundo atual. Cabrera (2002) apresenta alguns fenômenos sociais que estão proporcionando a configuração de cidadania participativa, tal como está sucedendo hoje:

[...] El proceso de globalización generalización de las ideas y valores globales [...].
La crisis de los Estados de Bienestar y el aumento persistente del desempleo [...].
El Estado-nación uniforme y homogéneo [...].
La superación del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad [...].
La cuestión de la identidad [...].
La necesidad de un desarrollo sostenible [...].
La multiculturalidad o pluralidad de la sociedad actual [...]. (2002: p.83, 84 y 85).

Quanto a este último fenômeno, a autora aponta que:

[...] la explosión de la diversidad en el mundo moderno ha llegado hasta la ciudad y ha promovido el debate de los derechos colectivos y culturales. Todos son ciudadanos. Es importante que (...) la participación ciudadana y el respeto mutuo hayan de ser por definición intercultural [...]. (CABRERA, 2002: p.80)

Esta citação me remete a pensar acerca do termo, cunhado pela própria autora, a saber, a “cidadania como processo”, em que está associada a identificação pessoal e coletiva (CABRERA, 2002). Sobre este aspecto, a da cidadania intercultural como processo, Folgueiras, Massot e Sabariego apontam que “se parte de la diversidad cultural y se incluye a todas aquéllas que sientan y quieran participar en el proceso de construcción de una sociedad cohesionada por un proyecto común” (2008, p. 23). As autoras citam que este processo requer ações indispensáveis, como: a luta contra a exclusão e contra a violência estrutural, o apoio à

inclusão dos diferentes grupos no espaço social, o reconhecimento da dignidade humana em sua possibilidade de se manifestar publicamente.

É isso o que se espera nos dias atuais. A maciça participação cidadã vem definindo os contornos da sociedade. Segundo Touraine (2005) o futuro da sociedade democrática somente será bem sucedido se estiver na dependência do exercício da cidadania para atuar de forma intensa com os direitos culturais.

A perspectiva de compreender a cidadania na atuação dos direitos culturais como uma via de demonstração das sociedades democráticas está de acordo com o que afirma Sacristán (2002) ao dizer que em um movimento dialético, a adoção dos sistemas democráticos está diretamente vinculada à centralidade da cidadania como uma categoria que promete e garante direitos para o exercício das liberdades em concordância com o alcance das cômodas condições materiais de vida ao desenvolvimento com dignidade.

[...] A importância do constructo "cidadania" está em que implica definir o indivíduo como sujeito e vê-lo em relação aos demais, porque são os sujeitos determinados os que atuam como cidadãos. A cidadania está ligada ao reconhecimento de uma determinada comunidade de vida social que é política e regulada juridicamente. Portanto, tem uma dupla face: a individual e a grupal ou comunitária [...]. (SACRISTÁN, 2002: p.147)

Destarte, a cidadania traz conteúdos, atitudes e valores possíveis de ser desenvolvidos em uma sociedade cada vez mais aberta, complexa e plural. Antes, somente ela possibilita esse desenvolvimento, já que parte do reconhecimento do homem como possuidor de habilidades e de direitos. Sacristán (2002) afirma que a cidadania é uma elaboração efetiva na história, e, em seu interior deve circular, por uma parte, o respeito à liberdade, à autonomia e à igualdade, fruto da compreensão de como conviver com os outros, e por outra a identidade, fruto da compreensão de si mesmo, em relação aos demais.

[...] A cidadania é uma "invenção", uma forma "inventada" (...) de exercer a sociabilidade da pessoa (identidade) no seio da sociedade juridicamente regulada, que reúne e garante aos indivíduos certas prerrogativas, como a igualdade, a liberdade, a autonomia e os direitos de participação [...]. (SACRISTÁN, 2002: p. 146)

Entender a cidadania nestes termos nos leva a pensar sobre os direitos culturais e a conferir o sentido de que há um ponto central entre eles: a pessoa. É necessário o viver uma "identidade particular" em quanto ao direito de combinar a diferença cultural com a participação em um sistema econômico globalizado, inserido nos mesmos bens e serviços no mundo inteiro.

Exatamente esse tipo de cidadania que está no foco das questões. Por uma parte, a inserção em uma sociedade onde as leis de mercado que incentivam o individualismo e propõem a universalidade da cidadania, por outra se tem algumas demandas nacionalistas, além de algumas minorias, que requerem ser reconhecidas em suas diferenças e ser admitidas por elas na malha social. “Ou seja, a cidadania reclama uma renovada atenção pela desestabilização que seus fundamentos estão experimentando diante de realidades novas” (SACRISTÁN, 2002: p.146). Esta correlação de força no interior da sociedade está favorecendo novos conceitos da cidadania. E, é isso o que Cabrera (2002) aborda, ao expor uma sistematização acerca dos tipos de cidadania no atual contexto onde a tônica é a diversidade cultural e seus direitos.

[...] Nuevos conceptos de ciudadanía aparecen como punto de partida para abordar la pluralidad cultural que caracteriza la sociedad actual, la exclusión social que amenaza la cohesión de las comunidades y fragmenta nuestro sistema de relaciones, la participación y la responsabilidad social que exige la toma de conciencia de un desarrollo humano solidario[...]. (CABRERA, 2002: p.82 y 83)

A autora se propôs a tarefa de categorizar o sentido de cidadania, a partir de termos teóricos, construindo assim um amplo quadro de referência, onde está definido conceitos, além da ambiguidade e dos limites que as teorias apontam. Cabe apresentar aqui algumas abordagens sobre a cidadania e, em especial, destacar os pontos que se entrelaça a cidadania e a diversidade cultural, entre as suas conceitualizações.

[...] Ciudadanía cosmopolita. Cortina (1998) [...].
Ciudadanía global. (Bank, 1997; Steve Olu, 1997; Merryfield et al., 1997) [...].
Ciudadanía responsable. (Consejo de Europa [1988, 1999] y autores como Bell [1991], Spencer y Klug [1998]) [...].
Ciudadanía activa. (Osler [1998, 2000], Bárcena [1997]) [...].
Ciudadanía crítica. (Giroux [1993]) [...].
Ciudadanía social responsable. (Carneiro [1999]) [...].
Ciudadanía multicultural. (Kymlicka y Norman [1994] [1996]) [...].
Ciudadanía intercultural. Cortina (1996) [...].
Ciudadanía diferenciada. Young (1989) [...].
Ciudadanía económica. Cortina (1996) [...]. (CABRERA, 2002: p. 83 a 85)

Como foi dito acima, vale a pena destacar o que se refere à cidadania e diversidade cultural. A autora aponta duas vertentes: a Cidadania multicultural e a Cidadania intercultural. A primeira, *ciudadania multicultural*, leva à reflexão sobre a proposta e natureza da cidadania sobre as sociedades multiculturais. Fazendo referencia ao teórico por ela estudado, a saber, Kymlicka e Norman, Cabrera (2002) afirma que as democracias modernas dependem da justiça institucional e, igualmente, da qualificação e atitudes de seus cidadãos para alcançarem

a estabilidade. Nisto ela concorda com Folgueiras, Massot e Sabariego (2008), que indicam ser um desafio à promoção de dinâmicas mais inclusivas nos processos de socialização e convivência das sociedades multicultural.

Na *ciudadania intercultural*, Cabrera (2002), utiliza os conceitos de Cortina, afirmando que essa categoria de cidadania é um passo adiante no reconhecimento da diversidade sociocultural, e informa que a noção de uma ética cidadã intercultural está sustentada em três elementos que atravessam a compreensão das identidades culturais diversas e seu consequente diálogo: a afirmação de uma autêntica convivência entre culturas; o respeito à eleição de valores de outras culturas, fazendo o exame dos valores que não são respeitáveis; e, o reconhecimento de que, para compreender sua própria cultura, é necessário compreender as outras culturas.

Isso exige visualizar a diferença em perspectiva: a primeira é reconhecer as diferenças e seu caráter - sua significação, seus desafios, seus conflitos internos e as condições que afirmam a sua identidade; outra perspectiva é a do questionamento de natureza axiológica - sobre que é equitativo ou parcial - e indicado no delineamento das ações políticas para estas identidades; ou ainda, uma terceira perspectiva é a de se preocupar com as questões da diferença de maneira mais concretas, permitindo registrando na realidade prática as eleições cujo princípio é valorativo e filosófico no sentido de afirmar essas identidades. Para assegurar o reconhecimento entre os diferentes, e em função dessas perspectivas, é que surge a necessidade de fazer fluir o diálogo entre as culturas.

[...] Lo esencial es reconocer que la función de la política, que la vuelve democrática, es hacer posible el diálogo entre culturas. Según algunos, este diálogo no tiene necesidad más que de libertad, según otros, (...), presupone, ante todo, que cada individuo se constituya prioritariamente como actor y sujeto, poniendo en relación entre sí prácticas y valores. Para todos, como sea, se trata en sustancia de extender, profundizar y generalizar (...) la defensa, en situaciones sociales concretas, del derecho de cada individuo y de cada colectividad de actuar conforme a su propia libertad y en el respeto de la libertad ajena [...]. (TOURAINÉ, 1998 p.56)

Na citação acima está explicitado que possibilitar o diálogo é tarefa fundamental da política, em uma sociedade democrática. Vários são os autores que comungam com esse ponto de vista. Para Wieviorka (2004) o diálogo é importante para potencializar a criação, além de aumentar e melhorar o acesso de cultura e em concordância Chauí afirma que “... Numa perspectiva democrática, as prioridades são claras: trata-se de garantir direitos existentes, criar novos direitos e desmontar privilégios...” (2006 p.65). E, essa tarefa passa por criar dispositivos que legitime aos indivíduos de se expressarem de forma a atuar, incrementar,

prosperar e desenvolver a sua liberdade; bem como, atuar, incrementar, prosperar e desenvolver o respeito à liberdade dos outros.

[...] Ya no se trata, entonces, de reconocer el valor universal de una cultura o de una civilización sino, por el contrario, de reconocer a cada individuo el derecho de conjugar, de articular, en la propia experiencia de vida personal y colectiva, la participación en el mundo de los mercados y de las técnicas con una identidad cultural particular [...]. (TOURAINÉ, 1998 p.56)

E, essa tarefa impõe variados desafios, já que imprescindível que haja coerência entre as propostas da diversidade sociocultural e os valores mínimos comuns explicitados no projeto social. Nesse sentido é que Pleyers (2004) cita Le Bot (1997), para reforçar a ideia de que esse desafio pode ser superado se o diálogo estiver aberto entre as culturas; e para afirmar que, em se tratando de um movimento mundial, a consequência é a possibilidade da renovação da modernidade a partir do ajuste das “afirmações identitárias” e da universalidade, permitindo um novo horizonte reconstrução de uma identidade cidadã.

Essa reconstrução é viabilizada com a participação dos indivíduos em sociedade, baseada em valores de reflexão, de diálogo e de autonomia, já que “sus miembros pueden reconocerse mutuamente como diferentes al mismo tiempo que crean unos valores comunes que impregnan el tejido social y las acciones colectivas” (CABRERA 2002: 96) e com isso desenvolvem vínculos poderosos para a construção do bem comum e para a superação do autoritarismo, que é a antítese da democracia. Nesse sentido, observo que está posta em marcha uma redefinição da sociedade política. Sai o Estado neutro, que não interferia na complexa interrelação entre classe, raça, gênero e desigualdades, e entra um Estado mediador das relações socioculturais, aquele dilata as mudanças que ocorrem no cenário social. É o que diz Touraine

[...] Esta democracia, que puede ser definida como social o cultural, (...) funda toda una serie de derechos tan universales como los del ciudadano, (...) que deben ser defendidos en situaciones sociales concretas, sea frente a un adversario o a una contraparte socialmente (...) definidos sobre la base de sus relaciones [...]. (1998 p.41/42)

Para o autor são nas situações sociais concretas que o conflito é explicitado, e é dado à sociedade política regular esse conflito. No entanto, ele também é responsável para ajustar as questões de convivência utilizando dispositivos que favorecem o respeito à diferença e, mas, as transformações do cenário social.

[...] La vida política regula el conflicto, pero también la conjunción de los cambios y el respeto absoluto, moral y no social, de la libertad humana. Derecho positivo y derecho natural, regulación económica y social y

principios morales inscriptos en la Constitución, en los procedimientos judiciales y en la opinión pública se combaten y al mismo tiempo se combinan constantemente. De este modo, la diversidad de actores definidos no sólo por el puesto que ocupan en la sociedad, sino de manera creciente por la identidad personal y el patrimonio cultural, se conjuga con su igualdad, que atiene a la común referencia a un principio no social: la libertad humana; mientras que cuando se busca reubicar igualdad y diferencia en el interior del mismo conjunto social institucionalizado, resultan contradicciones insuperables [...]. (TOURAINÉ, 1998 p.83)

A compreensão acerca da diversidade é assegurada quando é vivida em seu sentido mais profundo, que é o entendimento da pluralidade na própria natureza da identidade. Destarte, a diversidade sociocultural é definida, não apenas a partir do lugar que os indivíduos ocupam na sociedade, antes, segundo Touraine (1998), se dá com a conjugação das identidades pessoal e do patrimônio cultural, em referência a um princípio universal, a saber, a liberdade humana. Esse reconhecimento é importante já que o conceito de diversidade cultural é um fator fundamental para a construção contemporânea de políticas, especialmente nas áreas sociais e particularmente referentes à cultura e a educação.

2.1.1.3 Laicidade: saída possível frente à diversidade sociocultural?

Parto do reconhecimento da laicidade como forma institucional válida nas sociedades democráticas, considerando o vínculo entre indivíduos e instituições, para a geração do bem comum e do interesse e normas coletivas. Justifico o enlace entre diversidade e laicidade em virtude de ser corrente pensar que a saída da mediação do estado democrático para o vínculo entre indivíduos e instituições mais neutro, sem a preponderância das culturas e crença de indivíduos e grupos no cenário social e político. Touraine (2005) aborda a laicidade desde o processo de descobrimento de critérios de avaliação dos indivíduos e das instituições em termos do bem comum, de interesse público, de patriotismo, de normas sociais dominantes, e também de racionalidade do saber.

Em que pese à concepção de separação do espaço público e privado, como formas de vivências autônomas, o autor rechaça esta ideia afirmando que a laicidade na consiste em reforçar constantemente a separação do mundo privado e do mundo público, antes aponta que ela é o ponto de inclusão das individualidades e o coletivo e que, sem essa compreensão a sociedade se ressentir.

Una sociedad moderna se amputa de gran parte de su creatividad, pero también de su realismo, si no asocia el espíritu racional con el conocimiento de la historia personal, psicológica y social de cada individuo, y con la apertura al sujeto personal que se nutre de una historia y una memoria colectivas [...]. (Touraine, 2005: p.164/165)

Neste sentido, segundo Touraine (2005), a laicidade deve ser aceita plena e inteiramente. Daí a importância de fazer uma compreensão desta configuração frente à diversidade sociocultural. Haja vista que esta possibilidade de relação política entre o cidadão e o Estado, e entre os próprios cidadãos dá sentido à garantia da liberdade de todos e da liberdade de cada um neste espaço. Então, apresento uma questão bastante pertinente de se entender as possibilidades e limitações da coexistência no espaço social.

[...] Lo importante es que en cada caso se busque el mejor compromiso posible entre la diversidad de culturas y personalidades, por un lado, y las garantías institucionales de los dos fundamentos de la modernidad - el racionalismo y la defensa de los derechos personales, por el otro. [...] (Touraine, 2005: p.165)

A Laicidade confere a todo o indivíduo o direito de expressar-se. A Laicidade oferece a melhor proteção às confissões minoritárias, pois nenhum grupo social pode ser discriminado. Neste sentido, importa considerar quais condições pode ser compatíveis aos princípios fundamentais garantidos pelo Estado para com a diversidade de culturas e suas formas de intervenção na vida pessoal e coletiva. A laicidade defende a multiplicidade das culturas contra as tentativas de uniformização do espaço social. O princípio da laicidade prolonga o reconhecimento dos direitos pessoais ao propor a autonomia da sociedade política em relação aos princípios e as práticas dos indivíduos. Este é o fundamento da democracia na sociedade moderna (Touraine, 2005).

[...]Si la idea de laicismo debe evolucionar, en otras palabras, si la escuela pública debe conceder una importancia cada vez mayor a la comunicación intercultural, al mismo tiempo que debe reforzar los principios de la modernidad, no es para dejarse piratear por asociaciones religiosas tan a menudo asociadas a partidos políticos, étnicos o religiosos, sino, al contrario, para facilitar el acceso de todos, y por tanto de todas las minorías, a la modernidad haciendo posible la combinación de ésta con experiencias individuales y colectivas que mezclan en su recorridos culturas históricamente situadas y principios universales [...]. (Touraine, 2005: p.223)

Os valores primordiais da laicidade são a liberdade de consciência, a igualdade entre cidadãos e a origem humana democraticamente estabelecida nas leis do Estado de forma a facilitar o acesso de todos aos benefícios sociais, e especificamente das minorias. Nisto está um delicado equilíbrio, o espaço social na modernidade está destinado às combinações das

experiências individuais e coletivas, que ao se mesclarem, reconstroem – ou não – princípios comuns. Nesta experiência comporta a escolha que Touraine (2005) aponta como uma cidadania estreita que rechaça o pluralismo cultural ou outra, mais aberta, que trata de fazer compatível a unidade da modernidade com a diversidade das histórias culturais.

2.1.1.4 Políticas afirmativas em uma sociedade laica

Mesmo que, durante muito tempo, tenho levado em consideração a ideia da laicidade como saída possível para a convivência de indivíduos e grupos com práticas, sociais e culturais, diferentes, é imperativo avançar no sentido de trazer para a pauta e evidenciar a necessidade e incluir na agenda sociopolítica o tema dos direitos culturais. Início esta discussão desde a perspectiva, tratada anteriormente, de que as instituições políticas e civis contemporâneas necessitam enfrentar o desafio, conceitual e prático, em busca de apontar saídas de inclusão para a diversidade sociocultural que transitam no espaço social.

[...]. Pero actualmente las instituciones educativas y sociales se enfrentan a nuevos retos, asociados al nuevo marco social y a la búsqueda de nuevas respuestas que favorezcan la integración de todas las personas en un espacio de interculturalidad, asentado y fortalecido por la justicia de sus prácticas políticas [...]. (FOLGUEIRAS, MASSOT & SABARIEGO, 2008, p. 20)

Neste contexto, é fundamental refletir sobre a correlação de forças existente na malha social, entre o rechaço ou a abertura a estes direitos e ao fazer esta reflexão, observo dois movimentos: o primeiro, que é o surgimento no cenário sociopolítico das políticas afirmativas, que fazem parte de ações adotadas para enfrentar um contexto de expropriação de determinados grupos sociais; o segundo, o reconhecimento de que estas políticas são derivadas de “ações afirmativas” ou “discriminação positiva”. Citando Silva (2004), Castro observa que

O movimento pro ações afirmativas, ou, segundo alguns autores, discriminações positivas, ou políticas focalizadas em algumas identidades socialmente construídas, visando “garantir balizamento nas oportunidades para aquelas pessoas que têm sua existência, marcada por discriminações e opressões, como as assentadas na classe, gênero e etnia, por exemplo, entre outras” ou que visam tanto retificar por ações legais e programas, desigualdades, quer contemplar especificidades como a que empresta geração às populações jovens ou às mais velhas, confunde-se com o movimento pró-novos direitos humanos e cidadania e ganha força em contexto de modernidade, isto é na passagem do século XIX para o século XX [...]. (Castro, 2004: p.01)

Na citação acima fica elucidada a sutil diferença entre as ações afirmativas que são ações de incentivo e suporte para os grupos de pessoas a que se destinam, de forma a permitir a inclusão e participação destas, da discriminação positiva, que introduz na norma o tratamento desigual dos formalmente iguais. No entanto, as duas têm a finalidade de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Certo é que estas políticas afirmativas redesenham a malha social e o seu estado de bem estar ao inserir uma diversidade de sistemas identitários com singularidades políticas e socioculturais.

Colocar na pauta as políticas para identidades leva ao debate cidadão sobre a dualidade entre políticas universais e políticas focalizadas. Acerca da modelagem de políticas, Silveira posiciona-se da seguinte forma:

[...] Ao meu juízo forma estéril de se discutir a modelagem de políticas. Se as políticas fossem universais contemplariam todos e todas, suas necessidades, então seriam universais-e-focalizadas, dialeticamente. Não basta questionar políticas universais porque essas não seriam sensíveis a necessidades focalizadas, de distintas populações, se circula apenas na quantificação de necessidades qualificadas por tipo de população. Não basta pedir que em uma matriz, cada ministério, cada entidade, detalhe para quem seus programas são destinados. Comum forma de ajeitar o velho, as políticas gerais, sem cara, ao novo, as políticas sensíveis às necessidades e às singularidades das identidades. Enfatiza-se que as políticas de ação afirmativa devem ter orientação redistributiva. Por outro lado “é direito dos desiguais alcançarem a universalidade por meio de políticas afirmativas com enfoques identitários no plano de alterar desigualdades” [...]. (2003: p.4).

Dar uma “cara” às políticas é um avanço a laicidade, que pelo seu silenciamento às questões identitárias eram, há algumas décadas atrás, o clamor que dava sentido à sociedade moderna. Atualmente, ele não atende mais a uma sociedade ávida por participação ativa no acompanhamento e definição de políticas de bem estar social. Utilizo de Castro (2004) seu conceito de participação, a saber, um dos construtos básicos de uma política de identidade. Ela afirma que participação “é mais do que estar representado em órgãos colegiados, conselhos, ou ser ouvido sobre uma determinada política ou ação legal. É dispor de conhecimentos e recursos para poder exercer controle social de políticas” (2004, p.09). Para a autora o desafio maior é como ao mesmo tempo combater as iniquidades sociais, ajustando, portanto, políticas focalizadas e universais.

[...] fazendo o nexu entre distintos movimentos sociais; e não perder a perspectiva político - crítica sobre a sociedade estruturada em classes sociais. Daí a importância de se contar com movimentos sociais de distintos sujeitos de direitos, secretarias ou agencias governamentais específicas com sólidos

vínculos com aqueles movimentos e ao mesmo tempo mais investir nas combinações, trânsitos, constituições de frentes integradas por distintos movimentos sociais e agencias especiais. [...] (Castro, 2004: p.10 e 11).

De forma a patrocinar a elaboração de uma política afirmativa que ofereça oportunidades de superação de falhas na formação de sujeitos de direitos, de maneira que estes possam enfrentar os obstáculos sociais muito sérios na trajetória de vida, e em destaque aqui, a trajetória escolar de determinados grupos sociais. Isto concorda com a fala de Touraine (2005) quando ele afirma que a escola deve ser o lugar de formação de atores sociais e, mais além, de sujeitos pessoais. Como consequência, há a iniciativa da valorização da diversidade sociocultural a partir das relações interculturais atendendo s expectativas que se projetam sobre a Educação. (Folgueiras, Massot e Sabariego, 2008).

Antes, a escola deve trazer para o seu cotidiano todas as singularidades, a saber, a vida privada, a religião, a sexualidade, os compromissos políticos, as tradições culturais etc...; reconhecendo e referenciando os direitos humanos de cada indivíduo e grupos ali representados, de maneira a difundir uma educação pautada na convivência cidadã entre grupos e promovendo valores de abertura à diversidade sociocultural.

2.1.2 A educação para a diversidade sociocultural

O reorientar suas funções, ao questionar suas normas, é um momento muito fecundo para a sociedade. Sendo que o mais imprescindível nesse movimento poder questionar seu próprio conceito de norma. Essa é a percepção que traz Vera (2003) ao entender a diversidade como normalidade na sociedade. Nesse sentido se pode dizer que a educação tem um papel fundamental na consolidação deste conceito, que tem uma ampla trajetória, indo desde as políticas até a ação na sala de aula.

E assim, é vital nas sociedades contemporânea integrar as diferenças como normalidade, já que só desde uma aceitação e valoração das diferenças é que se pode chegar a uma educação centrada na pessoa em formação e incluir as necessidades educativas desde a perspectiva de sua diversidade. De acordo com Folgueiras, Massot e Sabariego (2008) são componentes básicos deste tipo de formação: o sentimento de pertencimento, a competência cidadã orientada para a democracia e aos direitos humanos, o desenvolvimento da criticidade

a partir dos valores cidadãos e a participação cidadã. Para as autoras esta perspectiva exige de todos nós...

[...] un conjunto de conocimientos pero, sobre todo, de habilidades, valores y actitudes que conforman una manera de ser y actuar propia de quienes llevan a cabo una actuación ciudadana que responde a los retos que tiene planteados hoy nuestra sociedad [...]. (FOLGUEIRAS, MASSOT & SABARIEGO, 2008, p. 21).

Na mesma direção, Vásquez (1998) reflete que através de uma educação tolerante, reflexiva e dialogada se pode aspirar a uma sociedade que deseja a aniquilação do autoritarismo, do sectarismo e da superficialidade, a partir de um compromisso superior, baseado em uma ética que represente justiça equitativa e solidariedade.

Parto do princípio de que são necessários os valores de equidade e solidariedade entre indivíduos na malha social, proponho pensar em uma dimensão valorativa para a educação, de forma que ela seja o ponto de referencia a partir da qual, se podem sustentar os comportamentos que se dão dentro da sociedade. Dialeticamente, a concepção que circula no meio social, sobre valores em educação, influi de forma decisiva na construção do homem e da sociedade. A ação educativa deve ser orientada por uma perspectiva axiológica de bem estar, de justiça e direitos humanos. Este fundamento na educação é decisivo no estabelecimento e alinhamento na busca de novas perspectivas exigidas na e pela sociedade, pois...

[...] Si queremos avanzar en este cambio de actitudes necesitamos una acción educativa dirigida al desarrollo de competencias interculturales que favorezcan la comunicación, la aceptación y el reconocimiento mutuo. Y todo ello como base para la participación en proyectos comunes de convivencia social que favorezcan un concepto más inclusivo de ciudadanía [...]. (FOLGUEIRAS, MASSOT & SABARIEGO, 2008, p. 21)

A educação dirigida ao desenvolvimento de competências interculturais baseada em um conceito mais inclusivo de cidadania, conforme citado acima, atende essa necessidade, já que o lugar que o homem ocupa em seu meio social e a qualidade de sua "cidadania", sempre foi uma preocupação da educação para as sociedades atuais, no sentido do fortalecimento do bem estar das populações. Isso é o que diz Sacristán "A localização do indivíduo em sociedade, através de sua condição de "cidadão", tem sido um dos objetivos essenciais da educação moderna para uma sociedade democrática" (2002: 145). Na busca de novas perspectivas para a educação que atenda às exigências da sociedade atual, é importante falar de algumas propostas educativas que oferecem diretrizes teóricas que superam a educação tradicional, uniformizadora, reprodutora pela educação compreensiva, para a sociabilidade, e em especial, para a dimensão valorativa.

Em primeiro lugar, apresento o conceito que Vera (2003) propõe ao dizer que, por um lado, há uma tensão na educação quanto aos modelos uniformizadores, onde o normal é a unificação do ensino e essa normalidade leva à práticas homogeneizantes, que nivelam as condutas de alunos e professores; por outro lado há os modelos compreensivos, onde a diversidade é a normalidade, e isso leva à diversificação do currículo comum, do próprio ensino, e das condutas dos sujeitos da educação. Nessa perspectiva a diferença não leva à desigualdade, como expressão da segregação, senão que leva à construção da identidade, em quanto à possibilidade de aceitação da diferença. A consequência, segundo a autora, é a adoção de um modelo educativo, que promova o crescimento pessoal, ao possibilitar a tomada de consciência de seus próprios rasgos culturais e o reconhecimento da cultura do outro e, dessa mesma forma, contribuir para a comunicação entre os distintos grupos sociais existentes.

Uma segunda compreensão é a de Sacristán (2002). O autor chama a atenção para a importância de se observar as funções da educação, como a ilustradora cultural, que reforça a atuação da educação na extensão e domínio do conhecimento, ademais da função ilustrada socializante, em que a tônica é a instauração de uma sociedade aceitável e a construção de uma cidadania ativa e responsável. Ele sustenta ainda que a saída para uma educação 'adequada', é a ponderação entre uma e outra, quer dizer, a busca pela progressão de ambas as direções, que são cultura e sociabilidade em um projeto de benefício social. Para o autor a educação reflete sobre a imagem do 'indivíduo – em – sociedade', e isso possibilita compreender como os dois modelos se necessitam e se (inter) relacionam, ao ter a cultura como vínculo social, intervindo, de forma dialética, em suas relações.

Nessa perspectiva afirmo que a educação interage com os processos culturais do contexto em que ele está situado. Daí, Candau afirmar que não existe experiência pedagógica "desculturizada", antes educação e cultura estão totalmente vinculadas uma à outra.

[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica "desculturizada", isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s) [...]. (2008: p.13)

Neste sentido, a educação tem igualmente a incumbência de construir e consolidar o amadurecimento das capacidades do indivíduo para que este possa tecer a sua criticidade e escolher de modo autônomo, entre várias possibilidades, aquela que melhor lhe convém de pensar, de viver e se expressar. Este é o sentido que Paulo Freire (1993) atribui o termo

“politicidade da educação”, cunhado por ele, ao explicar a educação libertadora, que leva ao educador a viver o verdadeiro respeito aos educando e a aceitação dos pontos de vista.

[...] uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educando ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. Não pode haver caminho mais ético, mas verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição as nossas [...]. (FREIRE, 1993: p.38)

Esta é a prática que – sendo antagônica à prática neutral, que estimula ações autoritárias e dominadoras – exercita a autonomia dos indivíduos, assume a responsabilidade para com o outro e orienta para o respeito à diferença. Pois, como reforça Freire (1993) ela é o resultado de opções políticas, no que se refere tanto a decisões quanto a materialização da educação.

2.1.2.1 A educação em valores na escola laica no contexto da diversidade sociocultural

Agora apresento outro ponto de referência da possibilidade de se equacionar a questão da educação e diversidade sociocultural para a atual sociedade: o desenvolvimento de uma educação que respeite e referende as possibilidades humanas, a partir de uma prática educativa que possibilite a discussão do tema da diversidade sociocultural, enquanto exercício constante e necessário a ser trabalhado na escola. Como aponta Sánchez

[...] creemos que debemos educar en la posibilidad de acuerdo, entendida de manera similar a como entendía Freire la utopía: la expresión de lo que será. Es ésta una tarea de la educación, y en su enfoque subyace ya una opción valorativa determinada: la que cree en la convivencia entre las personas, en el respeto entre las personas como la forma de relación que nos es propia. [...] (2000: p. 152)

É necessária uma educação, uma prática educativa baseada na construção dialógica, na autonomia do sujeito, no reconhecimento de sua capacidade para tomar decisões e de atuar em função de critérios internos livremente escolhidos. A intervenção educativa deve supor o processo de construção do diálogo e do pensamento autônomo que se realiza a partir da interação que cada ser humano estabelece com o todo e com todos aqueles que o rodeia.

Neste sentido, posso repassar formas de trabalho didático que, via de regra, pode atender a discussão do tema da diversidade sociocultural. Aponto aqui três perspectivas, a saber: a proposta de transversalização de conteúdos; a proposta de currículo integrado; a proposta de trabalhar este tema de forma vertebradora, com espaços definidos nas propostas curriculares.

Posso afirmar que as três propostas acima – postas aqui de forma ascendentes desde a menor para a maior estrutura - estão afinadas com a dimensão interdisciplinar de ensino, já que todas elas estão pautadas na integração das áreas de conhecimento com o intuito de formar um novo tipo de saber, diverso dos anteriores ao se unirem e se enriquecerem nesse contato. Este saber se estabelece por meio do conhecimento em rede, a saber, as conexões que dão sentido ao todo complexo que compõem cada uma das informações trabalhadas enquanto totalidade dinâmica. Fazenda (2000) trata o conhecimento interdisciplinar como um fenômeno / processo de muita complexidade.

Trabalhar desde perspectiva interdisciplinar proporciona uma prática pedagógica que permite o desequilíbrio e reequilíbrio das estruturas intelectuais para uma aprendizagem autônoma e crítica dos temas da cidadania. Fazenda (1998) aponta que esse processo provoca superações e reformulações. E, nesse sentido, tanto a autora, quanto Freire (1998) assevera que a aquisição do conhecimento desta natureza, implica em reflexão e crítica sobre a realidade. Sendo assim, a proposta interdisciplinar, compreende sequencia articuladas e contextualizadas de proposições e procedimentos para efeito didático, nas dinâmicas da sala de aula (Zabala, 2000) para gerar estas superações.

Acerca da primeira proposta, a transversalização de conteúdos, posso dizer que ela só faz sentido se estiver dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento e traz os desafios de tematizar / teorizar as vivências, possibilitando o estabelecimento de uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação. Para Busquets “a vinculação entre as matérias transversais e os conteúdos curriculares da um sentido a estes últimos, fazendo-os aparecer como instrumentos culturais valiosíssimos para aproximar o científico do cotidiano”. (2000, p.39). A autora aponta que estes temas transversais têm por finalidades de superação das sequelas cruéis do legado da cultura tradicional na própria sociedade. A partir dos temas transversais conteúdos são revisados sem desarticular as disciplinas do currículo, apenas utilizando recursos da metodologia.

Esta possibilidade de trabalhar a partir da transversalidade é facilitada pela afinidade entre o conteúdo valorativo e metodologia (SÁNCHEZ, 2000). Por ser uma dimensão

articular do currículo que se estende atravessando de um lado a outro, passa pela representação de conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais e valorativos, importante para a discussão da cidadania. Então, trabalhar o tema da diversidade sociocultural a partir da transversalidade é uma via possibilitada por três concepções:

- O eixo transversal que se cruza a todas as disciplinas do eixo vertebrador/longitudinal, mantendo-as na organização tradicional. Consiste em pontos de encontro, no qual momentos de aprendizagem interdisciplinar ocorrem apresentados por projetos em situações específicas.
- O eixo transversal que se cruza a todas as disciplinas do eixo vertebrador/longitudinal, mantendo-as na organização tradicional, impregnando as disciplinas de forma a não existir distinção entre conteúdos clássicos tradicionais ou transversais;
- Os conteúdos do eixo transversal se aglutinam ao redor de diferentes disciplinas propondo um caráter globalizador e propondo formas diversas de encadear os conteúdos de ensino. Nesse sentido, conteúdos vertebradores e transversais são mutuamente sustentadores de aprendizagem.

Todas estas concepções trazem a ideia de que as disciplinas curriculares tradicionais estão postas como eixo vertebrador / longitudinal, cabendo ao tema transversal girar em torno do eixo vertebrador. É imprescindível sinalizar que esta não é a proposta trazida nesta tese acerca da discussão do tema da diversidade sociocultural.

Referente à segunda proposta, a saber, trabalhar o tema da diversidade sociocultural a partir de um currículo integrado implica novas formas de gestão compartilhada, de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos. Isso porque além da interdisciplinaridade, nesta proposta também está envolvida a perspectiva da interdimensionalidade.

Entendo que um currículo interdimensional é concebido a partir da ideia de integração, ao aliar teoria e prática, formação e ação, conceitos e valores, gerando a partir desta um todo que faça sentido e fortalecendo-se mutuamente. Nesta perspectiva, há que assegurar que as dimensões do currículo sejam imbricadas por temas integradores que tem a função de garantir uma identidade ao mesmo a partir da discussão de um tema cidadão.

[...] La forma de vincularlos al resto de contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, como el mismo adjetivo indica, consiste en enfocar dichas temáticas desde las diferentes asignaturas mediante un proyecto educativo que sea completo e integrado [...]. (SÁNCHEZ 2000 p. 161).

Dessa forma, cada uma das dimensões possa se desenvolver-se plenamente e em conformidade com as questões para uma consciência acerca do conviver e do que este

provoca, a saber, a inclusão integral dos grupos indivíduos na sociedade contemporânea. Ainda assim, também esta proposta não é a referendada aqui, nesta tese, acerca da discussão do tema da diversidade sociocultural.

No que concerne à terceira proposta, entendo como a mais arrojada e pouco usual e difundida nos meios educacionais. Trata-se de fazer uma inversão entre eixos – vertebrador e transversal.

Se deixarmos de considerar as matérias curriculares como eixos longitudinais em torno dos quais giram as aprendizagens fundamentais, e os temas transversais como um complemento secundário que cruza esporadicamente com eles, se dermos a esta imagem urna virada de noventa graus e se levarmos este novo modelo até suas últimas consequências, deparar-nos-emos com um conceito totalmente diferente de ensino. (Busquets, 2000: p. 37)

O eixo vertebrador é preenchido pela discussão da cidadania, enquanto conteúdos clássicos de ensino passam a ocupar uma posição transversal. Esse giro traz um novo conceito ao ensino e permite situar as disciplinas postas atualmente como obrigatórias no currículo, não como um fim, mas como um meio de possibilitar a discussão da cidadania.

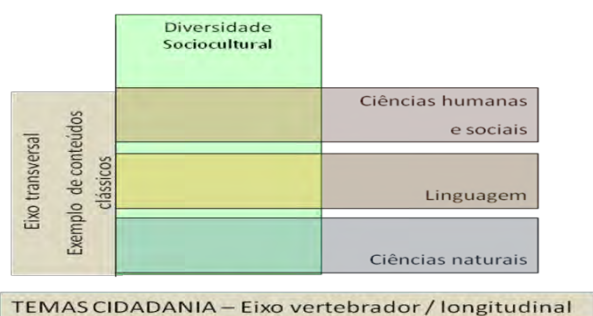


Ilustração 04: Temas da cidadania como eixo vertebrador do currículo
 Fonte: acervo da própria autora

Nesta perspectiva, a necessidade educativa da discussão cidadã se materializa trazendo para a centralidade do processo educativo conteúdos que passam por inquietações e conceitos que devem estar nesta centralidade. O que Sánchez pontua como diferença entre o que é educação e o que é instrução.

[...] Con ellos, se encarnan en la realidad educativa otros contenidos, otras preocupaciones, otras consideraciones que pasan a ser finalidades de la educación, ejemplificando perfectamente la diferenciación entre lo que es educación y lo que es instrucción [...]. (2000 p. 161)

Este novo conceito traz também a ideia de um investimento em tempo e espaço na composição curricular de forma que esteja garantida a integralidade da discussão cidadã tratada este componente curricular. No dizer de Sánchez (2000) é necessário dedicar a certos conteúdos um tempo e um espaço específico dentro do projeto curricular.

Esta medida evita fragmentações ou parcelamentos no conteúdo cidadão, que no caso desta tese se identifica como o tema da diversidade sociocultural. É importante demarcar que esta é a proposta trazida nesta tese, para a Formação de Professores.

2.1.2.2 A formação de professores para a educação em valor no contexto da diversidade sociocultural

De todas as reflexões aqui consideradas, posso dizer que creio ser de fundamental necessidade de reconhecer a discussão cidadã da diversidade sociocultural através de práticas educativas a partir dos mínimos orientadores do exercício dos valores, que é uma das tarefas da educação. Nessa direção é imperativo reconhecer e respeitar a diversidade existente nas orientações das culturas e da vida social, de forma que se possa construir um processo educativo significativo possibilitador aos estudantes de participar de uma sociedade que exige cada vez mais de indivíduos conscientes. Isto possibilita o exercício cidadão de “ser (um) outro”, fazendo com que a vida pública, em suas mais diversas esferas, ganhe o “colorido” que somente a diversidade impregna.

Em decorrência, cumpre-me refletir acerca da formação de professores para a educação em valores na direção da compreensão da diversidade, já que após a promulgação das leis, diretrizes e parâmetros para a educação, tornou-se urgente a solicitação de como essa formação pode ajudar na construção de profissionais comprometidos com as exigências da convivência democrática em uma sociedade plural. Para Freire, a grande tarefa dos educadores é transformar o mundo, “é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos aretoso, mais humano” (FREIRE, 1993 p.36). Segundo o autor, esta tarefa tem como consequência a materialização de grande utopia: Unidade na Diversidade.

Nisto está à permanência da discussão das características necessárias para o profissional da educação e de como a sua formação deve ser desenvolvida para atender a dialética “projeto social - ensino profissional”, o que exige não apenas uma construção teórica - prática, antes a sensibilidade para a capacidade de viver juntos. Pois

[...] O educador progressista é leal a radical vocação do ser humano para a autonomia e se entrega aberto e crítico a compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação. (...) e (...)

entende que qualquer reducionismo de classe, de sexo, de raça, distorce o sentido da luta, pior ainda, reforçando o poder dominador, enfraquece o combate. Por isso mesmo a sua luta é a defesa em favor da invenção da unidade na diversidade. (FREIRE, 1993: p.94)

Só assim, esse profissional pode atender as expectativas de contribuir para a formação de indivíduos capazes de convivência democrática e mais solidária. O que significa que os cursos de formação de professores devem ser desenvolvidos para o entendimento desse conjunto. E, ao mesmo tempo, a compreensão de cada um desses elementos de forma distinta.

A Formação de Professores tem o compromisso de se afirmar enquanto fomentador de uma nova mentalidade, no que se refere a oferecer respostas às questões sociais e culturais apresentadas na sociedade contemporânea. Esta formação deve constituir-se vanguarda nas discussões acerca dos valores da cidadania e assim, difundir e referenciar para os outros segmentos educativos estas discussões. Portanto, este é um espaço privilegiado, como afirma Candau:

[...] As relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional [...]. (2008: p.35)

De início, posso falar do projeto social e de como a educação, e mais especificamente, a formação de professores, é entrelaçada neste projeto. E isso remete diretamente para o papel e desafio que a educação tem no mundo hoje, que é o resgate de um componente pouco visualizado, que é a educação em valores. Zabalza, referindo-se aos pilares da educação, destaca o quanto é importante aprender a viver juntos, e viver com os demais implica em melhorar-se como pessoa.

[...] O que as escolas e os educadores podem fazer para que os valores façam parte desse patrimônio que as crianças e os jovens adquirem durante o seu processo de educação? Com a simplicidade que se impõe ao falar-se de coisas complexas, em algumas poucas linhas, quero sugerir três níveis de ação das escolas no âmbito da educação em valores:

- a) por meio dos próprios compromissos institucionais;
- b) por meio do planejamento didático-pedagógico;
- c) por meio de nosso próprio exemplo como professores/ as [...]. (2000: p. 23)

No primeiro nível, educar para os valores democráticos da convivência que implica em que as instituições da sociedade, estejam articuladas em uma mesma linguagem, e, que, cada uma delas assuma o compromisso com os valores que deseja transmitir. Grande parte da capacidade educativa em valores depende do empenho de toda a sociedade. Diante disso, é importante analisar o estilo e a coerência da dinâmica e do funcionamento que inspira o modelo valorativo que perpassa às instituições políticas e da sociedade civil, em especial, as instituições educativas – entendendo nesta conjuntura, a escola e a Formação de Professores.

Por um longo tempo a dinâmica das instituições – das esferas políticas e civis - dava cor a um projeto profissional, cuja essência era o intelecto, a razão, a cognição, o mental e isso fizeram com que, nas palavras de Zabalza (2000) muitos professores simplesmente se limitassem a explicar suas próprias matérias. Os educadores necessitam apropriar-se nos valores da convivência como componente educativo e a Formação de Professores precisam difundir estes valores como componente educativo. Contudo, isso não é algo simples: a educação em valores implica em vivenciar os valores que se pretende transmitir.

No segundo nível, posso dizer que um planejamento didático-pedagógico eficaz e elaborado sem “engessamento” disciplinares rígidos, que propõe desafios e questões para serem discutidas, debatidas, analisadas, elaboradas, sensibilizada e conscientizadas pelos estudantes no momento da aula, possibilita a reorientação de processos e posturas nos colaboradores alvos desta ação educativa.

E finalmente, no terceiro nível, educar para a convivência democrática é importante ter uma postura autônoma e democrática, não há espaço para posições autoritárias. Que tipo de valores de referência pode ser construído pelos alunos, se nos conteúdos de ensino a mensagem é de igualdade, reciprocidade e ajuda mútua, porém o docente em sua prática pedagógica, em seu trabalho docente, se move em uma postura competitiva e exclusão? Zabalza diagnostica esta cisão, e coloca em uma tradição enraizada nas práticas desse agente social.

[...] A cultura popular manteve sempre o velho ditado (aplicado a professores, padres e políticos) de "faca o que dizem, mas não o que eles mesmos fazem". "No âmbito dos valores, essa dupla mensagem é pouco capaz de exercitar uma persuasão eficaz". Pelo contrário, quando um professor "vive" com intensidade um determinado valor, este acaba sendo transmitido com força aos alunos. Em outras ocasiões, é produzido um desdobramento da mensagem: a mensagem instrutiva é diferente da mensagem pessoal e o poder de influência do professor fica reduzido ou, inclusive, anulado [...]. (2000: p.23)

O autor analisa que as atitudes do professor podem reforçar o tema de ensino em valores fazendo com que as mensagens - palavras e ação - sejam consistentes e gerem influência, ou ainda,

venham a enfraquecer mesma mensagem. Para Zabalza (2000) a ação do professor se torna uma referência do seu discurso, e isso torna a ação docente transcendente ao ensino técnico-profissional e repousam sobre a dimensão postural e atitudinal.

[...] Transmitimos valores não apenas quando os ensinamos, mas também quando nós mesmos os transformamos em nosso "estilo de vida", pois os professores são sempre "modelos". Tanto se o pretendemos quanto se não, transformamo-nos, nós mesmos, em instrumento de persuasão, ainda mais, inclusive, do que somente por nossas palavras [...]. (2000: p.24)

As pessoas não nascem sabendo sobre valores, antes eles são construídos, significados, em suma, aprendidos. E por isso, a formação dos professores tem pela frente um grande desafio: a disseminação ensino de valores aos professores, de maneira que estes possam superar a dicotomia entre palavras e posturas em sua ação educativa, e, por sua vez, ser um multiplicador em sua sala de aula. Ao ser explicitado, esta ideia se torna ponto pacífico. Mas a questão é “como um/a professor/a pode ensinar um valor se ele/ela não o possui em um nível que se transforme em disseminador/a natural do mesmo?” (Zabalza, 2000: 24). Esta indagação de (2000) é o ponto de partida para a discussão do papel da formação de professores nesta tarefa.

Portanto, esta discussão traz questões bastante oportunas da relação de interdependência entre a compreensão dos valores democráticos vivenciados pela sociedade e a formação do educador hoje, que também traz um toque do educar para o sentido da convivência. É certo que a formação de professores necessita desenvolver mecanismos pedagógicos para engendrar essa habilidade. E esses mecanismos são desdobrados a partir dos três níveis referentes à ação educativa:

- O compromisso da instituição formadora, ao construir sua base inserindo disciplinas no currículo que podem contribuir para a reflexão dos professores, que no futuro atuaram nas salas de aula do Ensino Fundamental, a fim de que estes estejam sensíveis à problemática que cerca o tema da diversidade sociocultural,
- A consciência dos professores formadores ao propor no planejamento pedagógico elementos que favoreçam a reflexão sobre a questão da diversidade sociocultural, de modo que os alunos - futuros professores - possam refletir sobre esses próprios elementos que baseiam a prática docente da formação de professores.
- A postura praxiológica do professor que atua na formação de professores. Esse deve articular a concepção do processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista dos que aprendem, ao valorizar a identidade e a diversidade do conjunto de sua sala de aula,

não somente desde a perspectiva da intelectualidade, como também a postural e a atitudinal.

Concluindo, o contexto das salas de aula são espaços, em essência, complexos. O professor formador deve ter em vista que ela se move em espaço incerto.

[...] Pode-se dizer que "ensinar" é algo como mover-se profissionalmente em espaços problemáticos, ir resolvendo neles sucessivos dilemas práticos que vão surgindo (...) o perfil profissional dos professores (...) envolve a capacidade de reflexão unida a um planejamento aberto surge como uma condição profissional necessária [...]. (Zabalza, 2003:11)

O estímulo na formação de professores deve ser a construção de uma práxis reflexiva, e isso passa através do discurso e da postura dos professores formadores - e, sobretudo, a convergência entre o discurso e a ação. Portanto, é importante ter em vista o contorno que a Formação de Professores deve apresentar para ajudar na construção de um paradigma educacional voltado à democracia e à convivência. Ademais da compreensão de como os cursos de Formação de Professores estão desenvolvendo a competência para a democracia e coexistência, e o modo pelo qual em seu processo de formação, poderão ser desenvolvidas características da democracia e da coexistência.

2.2. TUDO COMEÇA COM A HISTÓRIA

A educação evidencia os valores de qualquer sociedade e tem papel importante a desempenhar de acordo com as demandas do mundo, da vida social e da cidadania. A história da educação dá conta de ensinar que sociedades diferentes – em tempos diferentes – construíram homens em seu perfil e em sua concepção de mundo, de acordo com os ideais que intencionam disseminar em seus componentes. Em função disso, posso dizer que em cada sociedade se constrói certo tipo de homem.

Ao repassar a história do Brasil desde seu início se pode verificar qual textura de sociedade se construiu no Brasil, bem como, suas nuances. Essa é a proposta dessa seção: reconstituir brevemente a história da educação no Brasil, como se conformou essa construção e em especial, a formação dos educadores, e como a questão da diversidade sociocultural era tratada na educação nos períodos aqui delineados. Vale dizer que algumas categorias foram estabelecidas para a elaboração desse discurso, tal como: ordená-lo temporalmente por

períodos que foram estabelecidos de acordo com os termos dos modelos econômicos implantados no país¹⁹; para cada período se desenvolverá um pouco da perspectiva educacional e como, principalmente, se constituiu a formação dos educadores no Brasil.

A intenção dessa investigação é a de explicitar como a educação, em sua estrutura e em seu funcionamento, ao se modificar vai resultando numa configuração que, até pouco tempo, atendia apenas a uma parcela conservadora da sociedade brasileira, e se solidifica como uma estrutura excludente das diferenças na sociedade brasileira. Para Moreira e Candau (2003 p. 161) a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização.

Essa ideia está presente ao longo da história do Brasil. Esse sentir-se confortável com a homogeneização e a padronização implicaram em decisões e ações, da esfera política e civil, rumo a uma sociedade de privilégios para alguns e exclusão dos benefícios sociais para outros, a exemplo da educação, em especial, no que se refere a sua qualidade. Importa aqui apresentar no delinear desse texto como a questão da diversidade sociocultural era tratada ao longo dos períodos históricos pela educação e qual o resultante desse processo face ao binômio “inclusão/ exclusão” dos benefícios sociais.

Cabe aqui a tomada de consciência da matriz da educação no Brasil. Essa posição permite a contestação dos conceitos circulantes na educação brasileira e um redimensionamento quanto às ideias preconcebidas referente à diversidade sociocultural. Candau observa que “No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar” (2008 p.16). Esses espaços estão preenchidos de possibilidades e se constituem campo de enfrentamento na correlação de forças dos conceitos e ideias, que estão subjacentes à educação, e é esse enfrentamento que a autora aponta como um grande desafio. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que

[...] A História é tempo de possibilidade e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem a tona é a de que a História não apenas é, mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possível [...]. (1993 p.35)

A fala de Freire brinda as possibilidades que a construção da história proporciona como consequência da liberdade. E o oposto disso é entendê-la como determinação. Então,

¹⁹ Os termos utilizado são dos modelos econômicos de Bárbara Freitag presentes no livro *Escola, estado e sociedade*, (1980).

enfrentar as questões da diversidade sociocultural e de como era tratada ao longo dos períodos históricos na educação, optando pela perspectiva de entendê-la como possibilidade, é lutar por uma forma presumível de inserir na História e ressignificar a questão do processo “inclusão/exclusão” dos benefícios sociais. No que se refere ao pensar a história pela lente das determinações, Freire denuncia como condicionadora de práticas, ou seja, é...

[...] Outra concepção da História (...) no mínimo, condicionadora de práticas, não importa em que campo (...) é a que reduz o amanhã a um dado “dado”. O futuro é um pré dado, uma espécie de sina, de fado. O futuro não é problemático. Pelo contrário, é inexorável. A dialética que essa visão da História reclama, e que tem sua origem num certo dogmatismo marxista, é uma dialética domesticada (...) outra maneira de entender a História é a de submetê-la aos caprichos da vontade individual. O indivíduo, de quem o social depende, é o sujeito da História. Sua consciência é a fazedora arbitrária da História [...]. (FREIRE, 1993 p.34)

Essa investigação assume que a história do Brasil é carregada de possibilidades e, portanto, de inúmeros matizes. Posso perceber na fala do autor que essa visão está vinculada a duas perspectivas, a sociológica e a do indivíduo. A visão da história enquanto possibilidade reclama o entendimento de que o indivíduo utiliza a sua consciência como construtora da história; e no mesmo passo, ao tecerem as relações sociais - consequentemente relações de poder - engatam o processo de produção da diferença dando uma qualidade a essa. Como esse é um processo social, não natural ou inevitável, ele vai estar vinculado à própria formação histórica, a partir do que se assume ou se nega. Como afirma Candau

[...] Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica [...]. (CANDAU 2008 p.17)

Aproveitando a preocupação revelada por Candau sobre a formação histórica brasileira e de como o Brasil se construiu desde a perspectiva sociocultural, é que doravante será focalizado o cenário da educação brasileira, em especial da formação de professores, nos diversos momentos da história do Brasil, de forma a compor o mosaico dessas investigações.

O Brasil passou por alguns períodos em sua trajetória. O período de exportação agrária, composto por duas fases: o colonialismo (1534 – 1808), o império e a república (1808 – 1930). O período de internalização do mercado, que corresponde ao modelo de substituições de importação e ao desenvolvimentismo nacional, tendo esse também, dois ciclos: o primeiro, (1930 – 1945), em que o mercado cerra suas portas e não mais exporta seus produtos agrícolas

nem importa os produtos de consumo, inaugurando, assim, sua etapa de industrialização; e o segundo ciclo, (1945 – 1964), que se caracteriza pela expansão e fortalecimento da indústria nacional. Por fim, o período em que o capital brasileiro se associa ao capital internacional (1964 – 1989), esse se denomina de período de internacionalização do mercado interno.

Segue abaixo uma narrativa - mesclada a algumas pontuações analíticas - que pode ser entendida como uma reescrita, fruto da memorização das investigações teóricas do cenário brasileiro, que por muitas vezes foi recorrida por essa investigação em fontes de estudiosos da história da educação brasileira, tais como: Ana Maria Freire, Bárbara Freitag, Otaísa Romanelli, Selma Garrido Pimenta, Carlos Luiz Gonçalves, entre outros... Também, para a construção dessa narrativa, recorri a alguns materiais resultado da investigação documental on-line e off-line, realizada como uma etapa anterior desse estudo, bem como de fragmentos da minha dissertação de mestrado, realizado na década de noventa.

2.2.1. A educação no período agroexportador

O período agroexportador se caracterizou pela produção da monocultura: açucareira e cafeeira. Este período teve dois ciclos distintos: o primeiro foi o colonial escravista, compreendido entre 1549 até meados de 1800 (quando se levantou vozes no mundo contra o tráfico negreiro); e segundo correspondente ao Império e república. A educação nesse longo período escravista foi marcada pela ausência de uma política educacional (1534 –1549), porém a estrutura formal educativa no Brasil não era inoperante, já que depois dos quinze primeiros anos da colonização, se iniciou a educação no Brasil.

Desde que foi iniciado no Brasil o processo de educação formal - em 1549 - ha uma inclinação de se referendar modelos importados de educação. Primeiramente com os Jesuítas, que tiveram durante 200 anos a supremacia e excelência dos processos de ensino, imprimindo uma marca profunda na formação do homem brasileiro.

Esses, debaixo do comando de Manoel de Nóbrega, fundaram em Salvador, o primeiro colégio do Brasil. Também, nesse período outras ações educativas foram tomadas pelos jesuítas, tais como a fundação de escolas para os filhos dos colonos e o provimento educação para os índios. Essas escolas tinham características domesticadora, discriminatória, desprovida de crítica e reflexão. O segundo grande colégio fundado pelos jesuítas foi o Colégio de São Paulo, em 25 de janeiro de 1554.

No Brasil os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo. Perceberam que não seria possível converter os índios à fé católica sem que estes soubessem ler e escrever. Foram os responsáveis pela construção de muitas escolas. Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, o “*Ratio atque Instituto Studiorum*”, ou “*Ratio Studiorum*”.

A estrutura educacional proposta pelos Jesuítas não se limitava ao ensino das primeiras letras. A educação jesuíta no Brasil tinha três etapas: a elementar, a secundária e a superior. Em cada uma delas, havia vários graus, unidades de tempo equivalentes há um ano. O curso elementar tinha o objetivo de iniciar o processo de aprendizagem das primeiras letras. Sua estrutura estava destinada ao atendimento a três tipos de demanda: a aprendizagem de caráter artístico, nas classes de artesanato; o curso básico de leitura e escrita, especialmente pensado para atender aos índios nas necessidades de aprender a ler, escrever e doutrinar-se na fé católica; e, por fim, o curso que proporcionava a ascensão ao curso secundário, especialmente destinado aos filhos de colonos que tinham desejo de prosseguir os estudos. A parca estrutura educativa se devia ao fato de que não havia necessidade de diversificação da força de trabalho, já que essa era exercida de maneira quase exclusiva pelos escravos vindos da África. Segundo Freitag

[...] A estrutura social também se encontrava pouco diferenciada: além dos escravos (classe trabalhadora), os compunham os senhores das "casas grandes", ou seja, os latifundiários e donos de engenho; os administradores portugueses representantes da Coroa na Colônia e o clero (na maioria jesuítas). A reprodução dessa estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. A escola, como mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável [...]. (1980, p.47).

As outras tarefas dos Jesuítas eram a de reproduzir a ideologia dominante e compor os quadros dos setores administrativos e pedagógicos da própria companhia e nesse sentido, o modelo jesuíta cumpria de maneira satisfatória.

Ao prosseguir para o secundário, o estudante optava entre os cursos de Letras e Filosofia. No curso de Letras se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica, voltada para aqueles que queriam atuar em humanidades; e no curso de Filosofia se estudava Lógica, Metafísica, Moral, Matemática, bem como, Ciências Físicas e Naturais, para aqueles que pretendiam seguir na área de ciências exatas ou naturais.

O nível superior estava destinado para a formação de filósofos e teólogos. Esse era composto de cursos de Filosofia, Teologia e Ciência Sagrada, com uma duração de três e quatro anos, respectivamente. Aqueles que pretendiam seguir as profissões liberais iam

estudar na Europa, da Universidade de Coimbra, Portugal, a mais famosa no domínio da ciência jurídica e teológica, bem como, na Universidade de Montpellier, na França, mais procurada na área da medicina.

Esta estrutura funcionou formalmente até 1749, quando Portugal estabeleceu a Reforma Pombalina da Educação, que resultou na expulsão dos jesuítas no território Português. Com a expulsão dos jesuítas no Brasil, a educação brasileira sofreu um rude golpe, uma vez que o Brasil não se adaptou às inovações propostas pela reforma do ensino público, conforme determinado por Portugal. Ana Maria Freire descreve como

[...] Esta reforma de Pombalina que desestruturou a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso. Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos pelas "aulas avulsas" dadas, na maioria das vezes por professores improvisados (...) a população brasileira não aceitava a educação leiga, em suas próprias casas, com conteúdos sem continuidade nem interligação entre as diversas disciplinas estudadas [...]. (1989, p. 42)

Vale destacar que, somente ao final de um período de 13 anos, sem nenhuma escola ou curso seriado dos jesuítas, a estrutura da educação no Brasil começou a adaptar-se às orientações da reforma Portuguesa. Nesse momento, o ensino dos níveis mais elevados, médio e primário, se apresentou mais organizado e sistemático, embora modificações curriculares substanciais da reforma, tais como as "aulas avulsas" ou "aulas régias", não foram bem recebidas pela população. Abaixo se encontra explicitado um desenho, da estrutura e funcionamento daquele sistema de ensino, e tem a finalidade de facilitar a observação da estrutura do ensino no período dos Jesuítas.

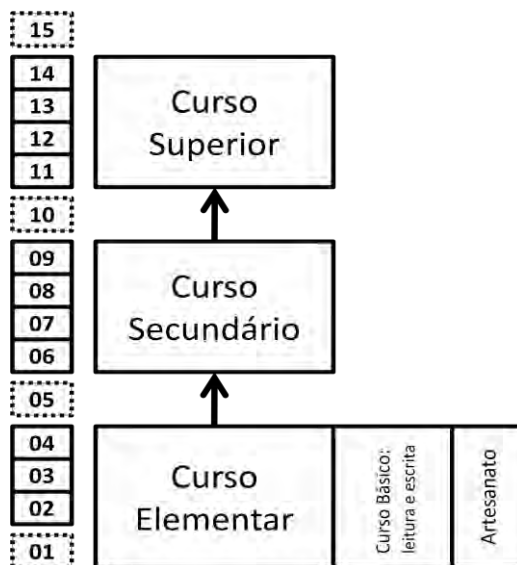


Ilustração 05: Funcionamento Estrutural do Ensino no Período Jesuítico
 Fonte: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de 1º e 2º Graus

Especificamente, no que se refere à formação de professores no Brasil deste período, é importante compreender que essa tem a sua nascente na educação jesuíta, pois foram os jesuítas, os responsáveis pela estrutura da formação de um corpo de professores na colônia brasileira. A intenção inicial dos jesuítas foi o de unificar o seu próprio sistema de ensino, bem como, e orientar os novos professores. A primeira tarefa será certamente facilitaria a segunda, mesmo que com um padrão mínimo indispensável ao trabalho pedagógico.

[...] Os jesuítas, além de prepararem os futuros bacharéis em belas-artes, direito e medicina, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam ainda os futuros teólogos, reproduzindo-os seus próprios quadros hierárquicos, bem como os educadores, recrutados quase que exclusivamente do seu meio [...]. (Freitag, 1980, p. 47)

O curso secundário era, por excelência, a instância de formação de professores que iram atuar no elementar. Exatamente nos cursos de Letras e Filosofia. O leque de profissionais que foram aproveitados para servir como professores nas aulas do curso elementar, provenientes desses mesmos cursos, eram muito elevados. As áreas de formação foram muito ampla, como a Gramática Latina, Humanidades, Retórica, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática, Ciências Física e Naturais, entre outras. O mesmo aconteceu no curso superior, que também serviu como um campo para a formação dos professores para o secundário.

Tal como os outros setores da educação no Brasil, mesmo depois da expulsão dos jesuítas no Brasil, a formação de professores perderam a sua essência. A Reforma Pombalina trouxe a proposta das “aulas avulsas”, a ser ministradas por “professores régios”. Mas, a realidade apresentada nestas aulas foi a de professores improvisados, nomeados sem a exigência de uma formação adequada e, assim, a formação dos professores neste contexto não era concebida como uma formação necessária.

Como a questão da diversidade sociocultural era tratada na e pela educação nesse período? Neste período a educação exercia funções bastante definidas pelo grupo que detinha o poder político e civil, e conseqüentemente não atendia as questões da diversidade sociocultural, pois na era preocupação corrente a inclusão de indivíduos e grupos na malha social. Antes, estrutura social era pouco diferenciada. É o que aponta Freitag

[...] além dos escravos (classe trabalhadora), a compunham os senhores das "casas grandes", ou seja, os latifundiários e donos de engenho; os administradores portugueses representantes da Coroa na Colônia e o clero (na

maioria jesuítas). A reprodução dessa estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. A escola como mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes era, portanto dispensável. (1980, p. 48)

Essa era a mentalidade que circulava no ambiente da sociedade colonial: excludente e reforçava o status que daquele momento da história brasileira. E o sistema educacional vigente corroborava com tal intenção já que funcionou aqui um sistema educacional organizado pelos jesuítas que exercia papéis, como: a reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante. (Freitag, 1980, p. 47). Por isto:

Os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura europeia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava. Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da coroa portuguesa), da qual participava a subjugar de forma pacífica as classes subalternas as relações de produção implantadas. (Freitag, 1980, p. 48)

Para a autora o sistema de produção colonial era em grande parte o responsável por esta situação já que a monocultura latifundiária demandava um pequeníssimo esforço de qualificação da força de trabalho. E, portanto, não havia função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola e sim de dominação de um grupo social para com os demais, que se encontravam antes da chegada dos colonizadores - caso dos indígenas - ou que foram trazidos a força - caso dos africanos. Ou seja, o colonizador impetrou aqui um sistema social excludente, utilizando para isto uma proposta de educação igualmente excludente em que o objetivo, além de prover educação para os oriundos da metrópole, era subjugar “pacificamente” as culturas diferentes da tradição do colonizador e igualmente, os seus representantes.

O Brasil, desde 1500, era conhecido para os europeus, que tinham apenas interesse comercial na colônia. Ao longo dos séculos essa colônia representava um bom empreendimento. A situação mudou em 1808, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, fugida da perseguição empreendida por Napoleão Bonaparte. Em 1822, o Brasil se libertou do domínio Português e tornou-se um império da Coroa Portuguesa até 1889, quando o último imperador foi deposto e foi declarada a primeira República do Brasil. Estes acontecimentos, que caracterizaram o segundo ciclo do período agroexportador, constituíram o estopim uma nova ordem social, política e econômica, além de cultural.

A educação neste período de agroexportação - Império e República - como outros setores da sociedade sofreu alterações profundas. Desde a vinda da Corte Portuguesa até o fim

da Primeira República, se construiu uma educação, com uma estrutura legal e normativa. A presença da Coroa Português no Brasil motivou a preocupação de preparar profissionais para atender e servir aos novos habitantes, e isso incrementou a instalação do aparato burocrático do Estado brasileiro para a educação formal. Freitag (1980) afirmou que, nesse momento surge.

[...] a necessidade da formação de quadros técnicos e administrativos novos, razão pela qual se mantêm é se ampliam às inovações introduzidas por D. João VI por ocasião da transferência da corte portuguesa ao Brasil em 1808 (fundação de escolas técnicas, academias, instalação de laboratórios, etc.). Com a independência política, torna-se necessário fortalecer a sociedade política, o que justifica o surgimento de uma série de escolas militares, de nível superior, ao longo do território nacional. As instituições de ensino não confessionais passam, assim, a assumir parcialmente a função de reprodução dos quadros dirigentes [...]. (Freitag: 1980, p. 48)

Posso dizer, dialeticamente, a política educacional estatal era a causa e consequência do fortalecimento do Estado brasileiro. Nessa altura, então, foi gerado diversas mudanças no ensino do Brasil, tais como a fundação da instituição de ensino superior profissional, que de início, instituiu cátedras e foi gradualmente mudado, transformando-se em curso e faculdades. Segundo Ana Maria Freire (1989), a "aula avulsa" do ensino secundário e elementar (o curso de leitura e escrita) continuou a funcionar, e tiveram seus serviços expandidos nesse período.

Neste conturbado cenário, a tomada de consciência da necessidade de se alavancar o "progresso" foi fator decisivo para a discussão do primeiro projeto de lei da educação nacional no país. Entretanto, o projeto que foi tido como um plano de integral para a educação pública, desde o nível elementar até o ensino superior, foi resumido em duas leis: a primeira, que criou o curso jurídico em Olinda e em São Paulo, e, a segunda, que regulamentou o ensino para a "escola de primeiras letras".

Mesmo vivendo na fase de autonomia política, o Brasil não conseguiu desenvolver uma política educacional que pudesse desdobrar-se em grandes e efetivas ações para alcançar toda a população do país. Observo aqui a inexistência de diretrizes que orientasse o sistema educacional para o atendimento dos interesses da grande população. Inclusive, porque naquele período no Brasil não havia necessidade de qualificação para o trabalho escolar, já que os imigrantes que substituíram os escravos eram uma força de trabalho que não exigiam essa qualificação.

A estrutura educacional que foi se construindo neste período, tinha por base a estrutura Jesuítica, com as três etapas de ensino a serem cumpridas. Mas no início do século XX se observa uma estrutura educacional mais sofisticada, bem como, mais elitista e excludente. A base da educação estava, não mais ao curso elementar, e sim, ao primário, onde se dava a

aprendizagem das primeiras letras, como um elemento curricular comum a todos os estudantes. No mesmo nível funcionavam mais dois tipos de cursos, a saber: o rural curso e o curso complementar.

O antigo secundário sofreu uma grande mudança. Ele nesse período passa a ter duas vertentes: a propedêutica e a profissional. A primeira, sob o título de “ginasial”, onde estudavam os candidatos ao curso superior, e, ao final dos estudos, esses faziam os exames para ingressarem no curso superior. Estes testes eram realizados de forma parcelada e representava uma espécie de teste admissão.

A segunda vertente, a profissional, preparava o estudante mais rapidamente para o mercado de trabalho y para as ocupações medianas desse mesmo mercado de trabalho. O curso normal y o comercial figuravam nessa etapa e tinha duas especificações: no início do curso o estudante teria que passar por um ciclo de estudos prévio, denominado adaptação e propedêutico (com disciplinas muito semelhantes ao do curso ginasial), e em sua conclusão eles não podiam aspirar seguir carreira no nível superior, pois estes cursos tinham um "terminal", ou seja, se tratava de um impedimento estrutural que fazia com que o egresso desses cursos não pudesse galgar ao nível imediatamente superior. Noto que para entrar nos cursos ginasial, normal e comercial, os candidatos teriam que fazer o exame de admissão para ter o ingresso assegurado nesses cursos. E os cursos, básico agrícola e complementar, foram destinados apenas para aquelas pessoas que vinham dos cursos, rural e complementar, em nível primário, respectivamente.

A etapa superior foi dilatada em uma variedade de cursos, como Medicina, Odontologia, Cirurgia, Engenharia, Obstetrícia, Agricultura, Medicina, Desenho, Pintura, Escultura, Arquitetura, Economia, Matemática, Química, História e Música, entre outras. Observo que esses cursos de "bacharelado", enquanto formavam os profissionais para atuar no mercado de trabalho, também disponibilizavam a estes profissionais a oportunidade de atuar em sala de aula, como professores do Ginasial, Normal e Comercial, bem como, no próprio ensino superior. Todas estas orientações compunham a estrutura do funcionamento de ensino da época. Abaixo segue a imagem do edifício do funcionamento de ensino naquele período.

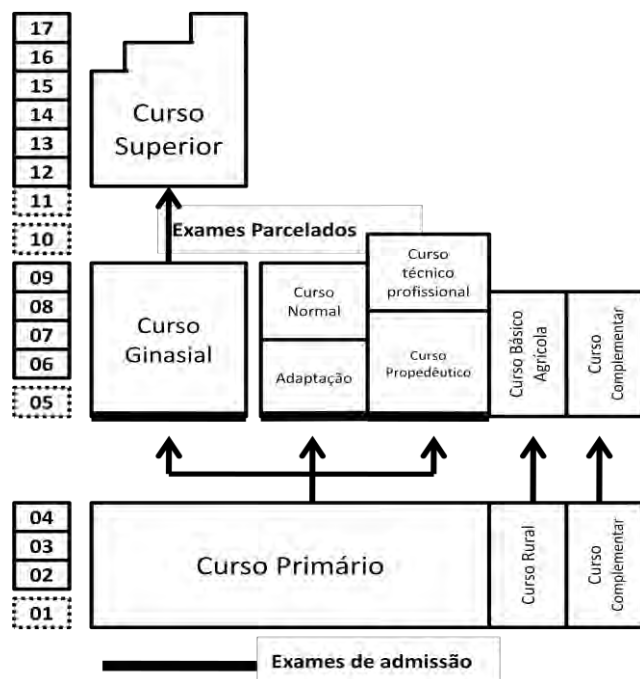


Ilustração 06: funcionamento estrutural do ensino até 1932
 Fonte: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de 1º e 2º Graus.

Observo, então, que a educação, enquanto articuladora da construção de um perfil para a sociedade brasileira, imprimiu uma marca profunda na sua formação. No entanto, essa mesma educação estava mais preocupada em dar respostas ao colonizador do que propriamente em investir intencionalmente para fornecer elementos de apoio na construção de uma sociedade mais democrática no Brasil. Ao longo do século XIX, mudanças na estrutura de ensino não foram significativas e o Brasil entrou no século XX com um sistema de educação pouco inovador e eficiente.

Quanto à formação sistemática dos professores para o ensino fundamental se iniciou na década de 30, em meados do século XIX com a criação das primeiras escolas normais (nome do curso foi que formava professores), bem como, com o surgimento da Faculdade de Filosofia (1930). Elas foram às primeiras agências formadoras educadores brasileiros. Foram criados e desenvolvidos com a única finalidade de formar os professores primários.

[...] Guardavam características marcadamente estaduais, que lhes possibilitava flexibilidade curricular, e possuíam uma singularidade que as distinguia dos cursos de então, por contemplarem um ensino que profissionalizava, mas ao mesmo tempo possibilitava uma formação acadêmica. Eram as escolas normais espécie de modelo de síntese entre a 'escola do saber' e a 'escola do fazer' - que no sistema de ensino da época eram representadas pelo ensino secundário e o ensino pedagógico respectivamente [...]. (Extraído da proposta curricular do Magistério de 1º grau, 1985: p. 9).

Por outra perspectiva, é interessante notar que o curso de formação de professores

primários, embora eles tenham se tornado mais sofisticados na organização, segue a mesma lógica que foi implantada pelos jesuítas. Portanto, a formação de professores para atuar no antigo secundário - ou ginasial - se dava no superior, não uma formação específica, antes como uma possibilidade de atuação que o bacharel tinha em virtude de sua formação superior. E, a formação de professores para o curso primário continuou no antigo secundário, mas agora curso específico normal.

Interessa aqui, especialmente, explicitar como figurava o curso normal nessa fase. Os candidatos a uma carreira no ensino primário deviam primeiro passar por um pré-ciclo do curso, denominado de adaptação. Nela se dava a preparação para a regência de classe, à sequencia havia o curso normal, que se expandia a preparação da regência e preparava para a atuação extraclasse, como a Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. O "Caráter Terminal", que existia na estrutura da educação no Brasil, não estava explícito na lei, mas era algo que estava posto em prática.

Na prática as Escolas Normais provinciais que proporcionaram os cursos de formação de professores primários, revelaram situações de fragilidade em sua eficácia política / civil e é sintomático da situação que imperava na educação desse período. Alguns sintomas, que orbitam sobre os temas da procura e oferta vaga, bem como, a abertura e encerramento do curso, indicam o estado de desorganização da formação de professores. Aqui são apresentados por Ana Maria Freire (1989), a saber:

- A primeira escola normal do Brasil foi a de Niterói, e em cinco anos de funcionamento tinha unicamente formado catorze alunos, entre os quais apenas onze se dedicaram ao ensino. A escola fechou as portas após quatorze anos da sua instalação.
- A Escola Normal de Minas Gerais também só durou doze anos. E, a de São Paulo, foi fechada e reaberta várias vezes - a raridade é que ela só tinha um único professor.
- A Escola Normal da Bahia só começou a funcionar sete anos após a sua abertura. A taxa de ingresso caiu de oitenta para quatro alunos em um espaço de cinco anos. Chama a atenção o fato de que a Escola Normal da Bahia começou a operar admitindo ser "curso especial" de mulheres, mas, em seu primeiro ingresso foram admitidos sessenta e oito homens e quinze mulheres.
- A Escola Normal de Santa Catarina formou seus treze primeiros professores primários, sendo que onze deles já eram professores em exercício.
- A Escola Normal do Pará foi criada e suprimida, sem nunca ter funcionado. O mesmo ocorreu com as escolas do Ceará e Sergipe.

Este período é marcado por alguns eventos de grandes proporções: a proclamação da independência do Brasil; a expulsão dos Jesuítas nas colônias e na metrópole portuguesa; a mudança da corte portuguesa para o Brasil; a abolição da escravatura e a proclamação da república. Estes eventos afetaram alguns setores sociais a exemplo da força de trabalho escrava que foi substituída parcialmente pela força de trabalho dos imigrantes. Este evento acarretou uma situação de desapropriação do trabalho para os negros, que, se antes estavam na condição de trabalho escravo, passaram a não servir para o regime do trabalho livre. A estrutura social brasileira, mesmo com a sua passagem de colônia para império e posteriormente, para a república, permanece com a mesma composição civil básica, ou seja, de dominadores e dominados.

Então, estes eventos não foram definitivos a ponto de banir a “cultura jesuítica” na educação brasileira. Para Freitag (1980) a Igreja continuava a controlar as instituições de ensino, encarregando-se ainda por muito tempo das mesmas funções de reprodução social. A função de reprodução ideológica, necessária à submissão das classes subalternas às relações de dominação e as condições do trabalho explorado, continuam sendo desempenhadas, paralelamente, pela Igreja e suas escolas confessionais (Freitag, 1980: p. 48). Isto, em parte, provocado pelo sistema econômico agroexportador que permanecia inalterado, apenas o produto foi trocado: da monocultura açucareira passou-se para a cafeeira.

Apenas com a vinda da corte portuguesa houve a necessidade de prover quadros técnicos e administrativos novos, a exemplo da criação da fundação de escolas técnicas, academias, instalação de laboratórios, entre outros. Isto atendia apenas a uma pequena fatia da sociedade: a corte portuguesa e a elite econômica do Brasil. Com esta tarefa a escola, com o surgimento do ensino não confessional, assume a função de reproduzir os quadros dirigentes do país.

Ou seja, a educação e escola no Brasil continuaram excludente. E se antes o objetivo era o de prover educação para os oriundos da metrópole, este se aprofunda ao se desdobrar nas funções de composição de quadro diretores e no fortalecimento do Estado, pois nesse momento se delineiam os primeiros traços de uma política educacional. E nesta política estava bastante definido o lugar que cada grupo social iria ocupar.

2.2.2 A educação no período de substituição de importação

O período de internalização do mercado, como já foi dito na introdução, tem duas fases. A primeira, que vai de 1930 até 1945, e envolve duas grandes reformas: a Reforma Francisco Campos e as Leis Orgânicas. Já no final da segunda fase foi publicada a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que será visto aqui, na sua sequencia cronológica.

Inicialmente é importante dizer que a crise que explodiu no mundo, causada pela queda dos mercados das bolsas de valores, afetou muito o Brasil. O prejuízo foi fatal para os cafeicultores. A oligarquia cafeeira perdeu - juntamente com o seu dinheiro - o poder político que gozava até então. Para reduzir o impacto financeiro na sociedade, o Estado comprou uma grande parte do café encalhado nos estoques, ação que resultou na perda considerável de dinheiro para o Estado brasileiro. A Sociedade, que dependia fortemente da exportação de seus produtos agrícolas e a importação de bens de consumo, sofreu muito com a situação, que se revelou caótica, exigindo um novo "movimento" para evitar a aniquilação.

Com o advento da industrialização em meados da década de 30 e a decorrente aparição dos componentes essenciais desse contexto, a saber: a burguesia nacional e o operariado. Aparece aqui, também, a preocupação com a educação formal, que se torna alvo de da ações políticas promovidas pelo Estado. Nesse momento, o país tentou organizar um sistema nacional de ensino, com alguns decretos que consolidaram tanto o ensino superior, como o ensino secundário e o comercial. Durante esse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o então Ministro Francisco Campos promoveu uma reforma em 1931, que buscou estruturar do sistema de ensino nacional. Vale dizer, que até esse momento, uma reforma legal para a educação que era inédita no país. Segundo Pimenta & Gonçalves (1990), esta reforma era composta por seis decretos que, entre outras coisas:

- Criou o conselho de Educação
- Organizou o curso superior e adotou o regime universitário
- Organizou o ensino secundário.

Estes documentos foram conhecidos como “Reforma Francisco Campos” e deu conta de organizar a primeira estrutura nacional de ensino no Brasil, mas, segundo Freitag (1980), ainda carecia de um único plano nacional de educação que coordenasse as atividades de ensino em todas as áreas. Quanto à natureza dessa reforma Pimenta & Gonçalves alegam que... é importante registrar que, ou ensino fundamental, ou ensino normal (para a formação

de professores primários) e os demais ramos do ensino técnico, não foram incluídos ... (1990: 31). Nesse sentido Romanelli destaca também as consequências desse discurso

[...] a reforma tratou de organizar preferencialmente o sistema educacional das elites. A obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava reconhecer a nulidade desta [...]. (1991:141).

Em síntese, a primeira reforma significativa em educação no Brasil não conseguiu quebrar a tradição antes construída, a saber, a dicotomia entre educação profissional e formação que preparava as elites. Segundo Freitag estes dois itens são

[...] De extrema importância para a refuncionalização do sistema escolar em vista das mudanças macroestruturais ocorridas na infraestrutura e na organização do poder. É introduzido o ensino profissionalizante, previsto antes de tudo para as classes "menos privilegiadas" (Art. 129). Dispõem ainda este artigo de lei que é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados [...]. (1980: 51).

A dicotomia da educação das elites e a educação do trabalhador demarcam uma mentalidade que remonta ao pensamento construído no século passado, e que perdurou por mais de três décadas, deixando uma marca profunda no sistema educacional brasileiro. É interessante notar que foi na reforma de 1931 que se consolidou “uma tomada de uma consciência por parte da sociedade política quanto à importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais que ocorridas, tanto em infraestrutura como na superestrutura” (Freitag, 1980: 51), e isso é refletido na estrutura de ensino.

A reforma de 1931 foi responsável por uma “quase” nova estrutura para a educação. A estrutura se modifica, e agora já não eram só três etapas, mas quatro. A proposta neste período foi a seguinte: a base - ou primário - permaneceu inalterada e o mesmo ocorreu no ginásio. A novidade estava na criação do regime universitário no ensino superior, bem como, a inserção de uma etapa intermediária entre o ginásio e o ensino superior - ou seja, o secundário - para o curso ginásial e normal, que Pimenta & Gonçalves citando o ministro Francisco Campos enfatiza que:

[...] A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras [...]. (1990: 33)

Quanto ao secundário, esta nova etapa intermédia entre o ginásio e o ensino superior, diz respeito aos cursos completar e de aplicação, para o curso ginásial e normal, respectivamente. Para o ginásio, o curso complementar substituía os exames parcelados ao passo que preparava o candidato para o "vestibular", o, então, novo exame de admissão ao curso superior universitário.

No que diz respeito ao curso de aplicação, etapa posterior ao curso normal, posso dizer que era de carácter prático, onde se aplicava os conhecimentos adquiridos durante o curso normal. Durante este período, o "carácter terminal" deste curso tinha outra natureza, ou seja, a normalista podia fazer seguir para o nível superior, vinculada à sua área, mas não podia fazer o curso superior universitário. A mesma estratégia foi adotada para o curso "Administração e Finanças", o curso específico para essa área do ensino superior. E finalmente, o curso básico agrícola e o complementar, que ainda eram "condenados" a aqueles que iniciaram o curso rural e profissional, respectivamente. Esta estrutura educacional implementada no início de 1930 vigorou até 1942, quando educação sofreu uma mudança devido aos movimentos da sociedade política.

Cabe por fim assinalar a análise que Pimenta & Gonçalves (1990) faz sobre a Reforma Francisco Campos, enfatizando a rigidez estabelecida para o ensino médio, com a separação total do ensino comercial e secundário, e a denuncia do esquecimento do processo de industrialização que transitava no país, uma vez que não foi programado nenhum alinhamento para o ensino industrial. Segue abaixo um desenho do edifício funcional de ensino nesse período

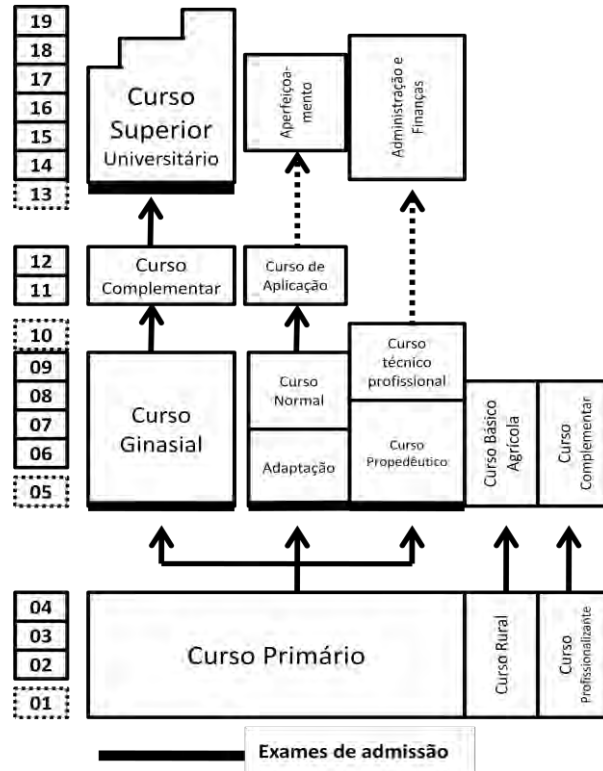


Ilustração 07: funcionamento estrutural do ensino de 1932 a 1941
 Fonte: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de 1º e 2º Graus

O ensino experimentou um desenvolvimento mais rápido durante o final dos anos 30. Contudo, não tinha a sua organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo governo federal. Mesmo com o escrito do "Manifesto dos Pioneiros da Educação", em 1932, onde era sugerido um plano de educação com sentido unitário e com bases científicas (cujo documento motivou uma campanha que resultou em um artigo específico nas Constituições de 1934 e 1937, que explicitava ser vital fixar um plano nacional de educação, correspondente a todos os graus e ramos de ensino, em todo território do país). No início das reformas na educação no país, em 1942, com as "leis orgânicas", não houve qualquer declaração relativa a esta lei referir-se ao "plano de educação com sentido unitário". Mas é importante que se repassar que essa ideia nunca foi abandonada.

No que diz respeito à reforma de 1942, chamada de "leis orgânicas", posso dizer que elas alargaram o caráter da legislação de ensino nacional, iniciado em 1932, com a Reforma Francisco de Campo. As cinco leis que compunham as Leis Orgânicas foram editadas ao longo de quatro anos. A edição das Leis orgânicas obedece à seguinte cronologia: lei do ensino industrial, publicado em Janeiro de 1942; lei do ensino secundário, editada em abril de 1942, Lei do ensino comercial, publicada em dezembro de 1943, lei do ensino primário, publicado em janeiro de 1946; e, a lei do ensino normal (formação de professores), publicado em janeiro de 46.

Nessa cronologia aparece a prioridade da educação voltada para o atendimento dos interesses da indústria e da preparação para o ingresso a universidade. Sendo que o curso primário, bem como a capacitação de profissionais para atuar nesses cursos são os últimos a serem editados no sistema. É interessante notar que a cronologia de edição dessas leis reflete a prioridade e urgência dos setores do ensino no Brasil. Pimenta & Gonçalves sugerem algumas características desta reforma.

[...] As Leis Orgânicas do Ensino mantêm o alto grau de seletividade que já se observou na Reforma Francisco Campos; (...) é aprofundada a elitização do ensino. De um lado, o ensino secundário, destinado a "dar preparação intelectual geral que, possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial" (art.12 da Lei Orgânica do Ensino Secundário) e, de outro lado, o ensino Profissional destinado à formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado [...]. (1990, 36).

A estrutura educacional proposta neste período sofreu profundas alterações. Posso dizer que a estrutura que anteriormente funcionava em três etapas, neste período passa ter o seu funcionamento com base em quatro etapas: o primário, o ginásio, o médio e o superior.

O primário se tornou comum para todos, ou seja, essa etapa teve matérias e conteúdos iguais em todo o país, e isso foi concebido como uma maneira de democratizar o ensino, e nivelar os conhecimentos entre os alunos. Esta etapa ainda era feita em quatro anos e, ao fim dela, os estudantes passavam pelo exame de admissão ao ginásio e caso não fossem aprovados, ficaria mais um ano no curso preparatório para a admissão ao ginásio.

Na segunda etapa, o ginásio, era o momento do estudante de escolher o seu futuro profissional. Ele teria três opções: o propedêutico, o profissional ou o complementar. Se o estudante desejasse se encaminhar para o curso superior, então ele deveria escolher o ginásio clássico (cuja área de interesse era a humanidade), ou o ginásio científico (cuja área de interesse era as exatas e biologia). Se o estudante não seguisse para o ensino superior, poderia se encaminhar para o profissional ou complementa, e assim, buscar conhecimentos específicos para ter um ofício mais rapidamente.

Essa segunda etapa, o ginásio profissional, tinha uma variedade de cursos, a saber, o curso ginásial normal; a Iniciação Agrícola (1ª fase) e a Maestria Agrícola (2ª fase); o Comercial Básico, o Industrial Básico e o Artesanato. Ademais de o curso Complementar, que preparava para a ação no setor industrial e comercial, especificamente através dos órgãos do SESI e SENAC. É importante dizer que a estrutura de ensino se alterou muito durante esse período, entretanto o conceito que manteve a cisão entre a educação para o trabalho e os estudos para o curso superior ainda permaneceu inalterado.

O nível médio, a terceira etapa da estrutura de ensino, foi oriundo do curso

complementar e de aplicação, que vigoravam na década passada. Mesmo mudando a natureza dos cursos que, nesse momento, ocupavam o nível médio da estrutura de ensino no país, o "espírito dual da lei" manteve-se inalterado, ou seja, a dicotomia entre o curso preparatório para trabalho e os estudos para ingressar no ensino superior. Como aponta Pimenta & Gonçalves

[...] as Leis Orgânicas do Ensino impuseram uma organização curricular que traduzia a divisão da população em dois grandes grupos: os alunos originários das classes alta e média, que puderam continuar optando pelas escolas que "classificavam" socialmente; e o grupo proveniente das camadas populares que se dirigiram para os cursos que preparavam para o trabalho. Fica evidente o caráter discriminatório do sistema educacional decorrente [...]. (1990, 39)

O pensamento que presidiu a redação da lei, ainda acentuava a cisão entre a educação acadêmica e o ensino para o trabalho. Os autores também chamam a atenção para o fato de que entre os vários ramos do ensino técnico, bem como, entre esse e a escola secundária, não havia qualquer possibilidade de mudança. Assim, os estudantes tinham estabelecido seu destino profissional no primeiro ano do curso profissional, após o primário, o que se configurava uma decisão tomada muito cedo em suas vidas.

Aqueles que desejassem seguir carreira acadêmica e que na fase anterior tinha optado por isso, iriam continuar no nível médio, o chamado curso ginásial. Porém, se a escolha feita na fase ginásial foi para o profissionalizante, então, só cabia ao aluno acompanhar o nível médio do curso correlativo. Segue o leque de cursos correspondente a 2^a e 3^a etapa: para o curso ginásial do normal seguia o curso normal; para a Iniciação Agrícola (1^a fase) e maestria agrícola (2^a fase) seguia para o curso Agrícola; para o Comercial Básico seguia ao Comercial Técnico; para o industrial Básico seguia para o Industrial Técnico e o Artesanato. O curso complementar não tinha correspondência no nível médio.

O acesso ao ensino superior continuava a seguir o mesmo processo da década anterior: seguiam ao curso superior universitário aqueles que vieram dos cursos propedêuticos e eram aprovados no "vestibular". Para os concluintes do curso médio profissional, uma etapa posterior agora surgia - e era diferente dos cursos da década anterior – de forma unificada, não havendo mais curso específico para os oriundos do normal ou do comércio, senão, um curso superior não universitário chamado “Administração Escolar e Didática”, para todos os concluintes do nível médio: Normal, Agrícola, Comercial e Industrial. Segundo os autores, este sistema enfatizava a predestinação do aluno quanto à sua orientação educacional e profissional.

As leis orgânicas vigoram até 1961, todavia, sofreu pequenas alterações em 1953, quando foi feita a adequação dos cursos técnicos com cursos secundários. Naquela época se desenvolveram discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que duraram 13 anos para ser concluída. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tinha a missão de unificar toda a educação no Brasil, no entanto, ela não conseguiu lograr êxito completo na realização dessa tarefa, isso porque, entre outras ações, manteve a estrutura do ensino que vigorava desde antes, e, portanto, não forneceu a necessária democratização que o sistema de ensino da época necessitava.

É importante ressaltar que um ano após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n ° 4024/ 61 foi promulgado o primeiro Plano Nacional de Educação. Ele foi proposto como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e aprovado pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançados ao longo de um período de oito anos. Segue abaixo um desenho da estrutura curricular de ensino a partir desse período.

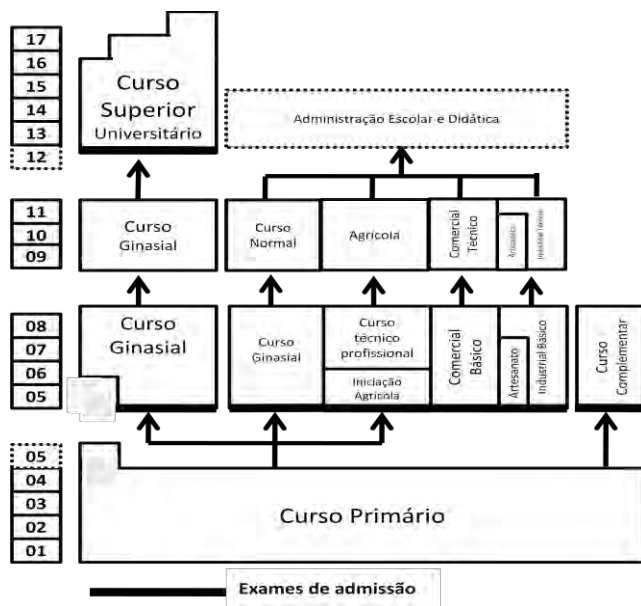


Ilustração 08: funcionamento estrutural do ensino de 1942 a 1961
 Fonte: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de 1º e 2º Graus

As mudanças na estrutura do ensino nas décadas de 30, 40 e 50, foram substanciais em termos de conteúdo, deixando a estrutura de ensino bastante sofisticada, mas em seu espírito ainda acudia à dicotomia entre a formação para “aqueles que estavam destinados a pensar” e a formação “daqueles que estavam destinados a executar as tarefas” no espaço de trabalho e na sociedade. A "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n ° 4.024 de 1961 (LDB) foi promulgada no instante final do período de internacionalização do mercado interno. A LDB 4024/61 unificou as normas para a educação em todo o país. Como diz Pimenta &

Gonçalves... pela primeira vez na história da educação brasileira, só uma lei versava todos os níveis de ensino e os tinha, ao mesmo tempo, ou validade para todos o território nacional ... (1990:43). Pela primeira vez era publicada uma lei que determinava todas as diretrizes e bases para o ensino no Brasil, desde a educação básica até ao ensino superior.

É importante reforçar que, desde antes da publicação das leis orgânicas já se pensava na futura promulgação de uma lei única que reunisse diretrizes para todos os sectores da educação, bem como um plano nacional para a educação. No que diz respeito à lei, é verdade que, desde o final dos anos quarenta, iniciaram-se os debates em torno da dita lei e que a sua natureza. Estas discussões duraram cerca de 13 anos até a sua promulgação, como evidencia Freitag, ao narrar o processo de elaboração da LDB 4024/61.

[...] remontando a 1948 o primeiro projeto de lei, encaminhado a Câmara pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani. Esse projeto, expressão das preocupações populistas do novo governo, procura corresponder a certas ambições das classes subalternas. A burguesia nacional, ainda a "fração hegemônica" do "bloco no poder" abre, nesse projeto de lei, algumas concessões às classes camponesa e operária. Primeiro, propondo a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário), segundo, criando a equivalência dos cursos de nível médio (inclusive o técnico), que, além de equiparados em termos formais, apresentam, nesse projeto, maior flexibilidade (...) (...) Esse projeto, bastante progressista para a época, é engavetado, sendo retornado somente em 1957. Um novo projeto de lei conhecido pelo nome de "substitutivo Lacerda" é encaminhado a Câmara. As inovações desse projeto em relação ao anterior e a legislação educacional vigente consistem em reduzir ao máximo o controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, a sociedade civil [...]. (1980: 51)

Em dezembro de 1961 foi promulgado a LDB 4024, cuja principal característica era o direito à liberdade do setor público e particular explorar todos os níveis educacionais. Como conclui Freitag “dos muitos debates travados resultou a Lei 4.024, de diretrizes e bases da educação nacional. Ela é o compromisso entre as duas tendências expressa pelos dois projetos lei” (1980:58). Apesar de se discutir muitos anos para criar uma lei que fosse mais moderna e atendesse os clamores da sociedade, a estrutura educacional proposta neste período não sofreu muitas mudanças. Para Romanelli (1991) a essência da lei não mudou, para a autora sua única vantagem estava no fato dessa não apresentar um currículo fixo e rígido para todo o país, no que se refere aos níveis e ramos de ensino.

Posso dizer que a estrutura continuava a funcionar quatro etapas: o primário, o ginásio, o médio e o superior - como propunha a antiga lei. O primário continuava a ser comum a todos e, igualmente o exame de admissão ao ginásio. A segunda etapa, o ginásio, ainda era tempo/espço para os estudantes escolher seu futuro profissional. O estudante poderia optar

por fazer o ginásio ou outro curso de caráter profissional. Vigorava ainda quase a mesma gama de cursos propostos na lei anterior. Essa escolha implicava em continuar no mesmo tipo de curso, na etapa posterior.

A informação de que não houve mudanças substanciais na base da lei levam a que questão: Onde essas mudanças ocorreram? Foram duas as mudanças dessa lei: a extinção - ainda que ilusória - do “caráter de terminalidade” dos cursos profissionais; bem como a extinção, embora que também ilusória, da cisão entre o curso preparatório para o ensino superior universitário e a carreira profissional. Em uma única medida, o caráter terminal dos cursos profissionais e a fenda entre o curso propedêutico e o profissional aparentemente foram combatidas. Ou seja, a abertura do ensino superior universitário, passou a ocorrer mediante a aprovação em "vestibular", para todos aqueles oriundos do nível médio, independentemente do curso que vinham, Freitag declara que “numa análise superficial, aparentemente todos os interesses são atendidos [...] A classe subalterna recebe, mesmo com dificuldades, suas oportunidades de ascensão social. A classe dominante preserva para seus filhos as vagas nas universidades” (1980: 70). Aparentemente, era extinto o “caráter de terminalidade” e a cisão entre o curso preparatório e o profissional, no entanto, isso somente se dava no campo da aparência.

No entanto, as medidas formais de acesso para todos à universidade, continuou a seguir o mesmo processo da década anterior: seguiam para o curso superior universitário aqueles que vieram do propedêutico porque estes estavam bem mais preparados para enfrentar os exames exigidos no "vestibular", do que aqueles que vieram do curso profissional. Estes estudantes não tinham solidificado os conteúdos que eram demandados no "vestibular", já que em seus cursos eram oferecidos conhecimentos específicos da área profissional escolhida, e isso os deixava em desvantagem frente ao estudante egresso do propedêutico.

Observo aqui uma transposição de sentido quanto à negação de acesso ao curso superior universitário: da estrutura de ensino para os conteúdos de ensino; da ordem social para a individualidade, a personalidade. Freitag expõe que “institucionalizando chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes, se cria assim uma alta motivação para o estudo, que é sistematicamente frustrada” (1980:69). Permanece sob o desenho da estrutura e do funcionamento do curricular no período compreendido entre 1961 até 1971, quando uma nova reforma é editada.

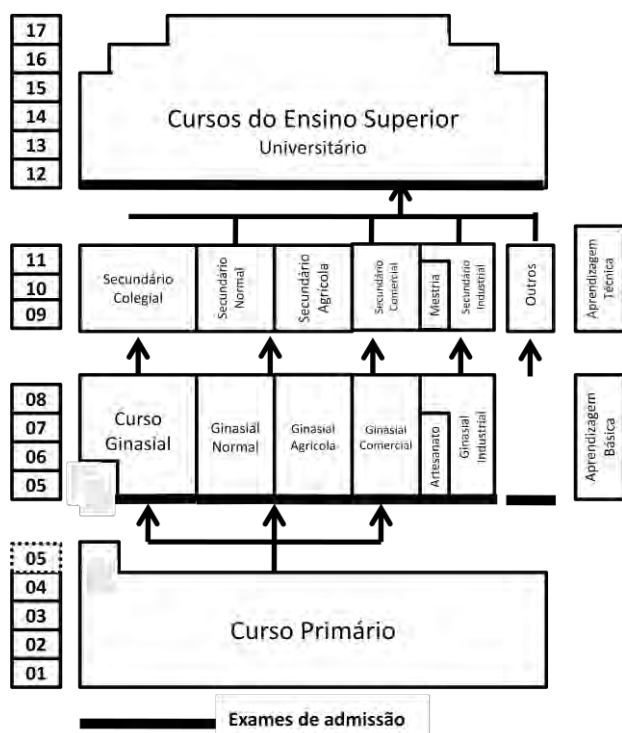


Ilustração 09: Funcionamento estrutural do ensino de 1962 a 1971
 Fonte: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de 1º e 2º Graus

Quanto à formação de professores, foi entre as décadas de 30 a 50, que esta vai gradualmente mudando em variados formatos. À semelhança de outros setores da educação, a formação docente experimentou um desenvolvimento mais acelerado durante o final dos anos 30. Porém, fazia falta uma organização com baseada em diretrizes estabelecidas pelo governo federal, já que a formação de professores, naquela época, era administrada em âmbito dos governos estaduais. Como explica Romanelli “estas escolas não tinham organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal, ficando restritas as reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos estados que a promovessem”. (1991, 163).

Se atualmente existe uma discussão e controvérsia sobre a identidade da formação de professores no Brasil, posso dizer que esta questão se estabeleceu desde muito cedo no delinear de sua própria construção, e desde meados da década de trinta, um episódio foi decisivos para essa trajetória. É o que narra Nunes:

[...] A manutenção da formação do professor em nível de educação pós-primária foi resultado do boicote que o ministro Gustavo Capanema impetrou a iniciativa do educador Anísio Teixeira (1900-1971) que, em 1935, havia elevado à formação do professor primário ao nível superior ao incorporar, na recém-criada Universidade do Distrito Federal (UDF), na cidade do Rio de Janeiro, a Escola de Educação (...) Ao extinguir a UDF e criar a Universidade do Brasil em 1939, o ministro Capanema deixou fora dela a Escola de Educação, que voltou a integrar o Instituto de Educação, e, dessa forma, destituiu o professor da instancia mais prestigiada de consagração intelectual,

impedindo a melhoria da qualidade da formação desse profissional justamente no momento em que se estruturava a carreira profissional do magistério [...]. (2002, 12).

Este episódio de destituir a formação de professores primários do nível superior de ensino explicita a ideologia de que o professor não precisa ter uma elevação intelectual, já que o trato com crianças não ia requerer ta formação. Esse pensamento afetou, historicamente, o processo de valorização desse profissional que até os dias de hoje.

A Lei Orgânica para o curso de formação do professor foi a primeira ação para estabelecer regras para a implantação deste ramo de ensino em todo o território nacional. E Nunes suplementos complementa que “foi se consolidando uma organização técnica do trabalho escolar com a presença de funções especializadas que segmentaram o ato de educar” (2002, p.13). Em 1946 foi editada a Lei Orgânica do Ensino Normal, e nesse momento ocorreu uma aceleração no desenvolvimento das escolas normais.

A Lei Orgânica do Ensino Normal tinha a seguinte estrutura: determinava sobre os tipos de cursos e currículos para a formação de professores. Estes cursos foram divididos em dois níveis: a formação para regente do ensino primário, feito em quatro anos na etapa do ginásio que funcionava nas escolas normais regionais; bem como, a formação de professores primários feito em três anos no nível médio em escolas normais.

Os Institutos Educação foram legitimados e revitalizados. Tratava-se de uma instituição de ensino, onde poderia abranger todas as etapas de ensino, exceto o curso superior universitário. Romanelli destaca que

[...] Além das Escolas Normais Regionais e das Escolas Normais, foram criados os Institutos de Educação que passaram a funcionar com os cursos citados acima, mais o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Esses cursos de especialização e habilitação que, como determinava a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, seriam ministrados a fim de especializar professores para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar (direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística escolar e avaliação escolar) [...]. (1991:164)

Todavia, o foco do Instituto de educação era a formação de professores. Em seu projeto, os Institutos de Educação deveriam ter em anexo escolas aplicação, da pré-escola ao ensino fundamental, para as práticas do curso normal; bem como, cursos de “especialização e habilitação de administradores”; também estava previsto o funcionamento ensino Complementar.

No curso de regência do ensino primário (no ginásio) predominavam nos currículos as matérias de conhecimentos gerais sobre as de formação profissional, enquanto que no curso de formação de professores primários (no nível médio) prevaleciam as matérias de formação profissional sobre as de cultura geral. Uma das características fundamentais da Lei Orgânica para a formação de professores era a rigidez, a seletividade e a discriminação, como registra Pimenta & Gonçalves (1990) ao dizer que a lei tinha um sistema de avaliação exagerada - com exames todos os meses, oralmente e por escrito - e também a falta de articulação com outros segmentos de ensino, bem como, a falta de flexibilidade no que diz respeito à entrada no ensino superior universitário. E, finalmente (em um país que tinha um grande número de professores leigos atuando), havia a discriminação imposta aos candidatos com idade superior a 25 anos, já que essa era a idade terminal para os estudos, de acordo com a lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 de 1962 (LDB), não alteraram grandemente o formato do curso de formação de professores. À semelhança de outros sectores da educação, o ensino normal experimentou na prática cotidiana das escolas o mesmo movimento da década anterior. Ao se concretizar a centralização das diretrizes e bases da educação nacional, através da LDBEN n.º 4.024 de 1962 se mantiveram a estrutura do curso tal como na lei que previa a Regência de professores em escolas Ginásias normal e a Formação de Professores Primários nas “Escolas Normais Colegiais”. Em ambos os casos, a duração – de quatro e três anos, respectivamente - se manteve inalterada.

E aqui se dá um entrelaçamento da Formação Professores com o curso de Pedagogia. Essa interface da formação de professores e da pedagogia aparece de forma sutil e iniciou-se com os Institutos de Educação, que continuaram oferecendo os mesmos cursos estabelecidos na legislação anterior, e puderam habilitar os professores em suas próprias Escolas Normais, “dentro das normas estabelecidas para o ensino de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras”. Esses itens foram responsáveis pela mudança na forma como os futuros professores habilitados para a educação primária.

Como a questão da diversidade sociocultural era tratada pela educação nesse período? A educação e escola no Brasil escola continuaram excludente, ou seja, atuando como uma “máquina de adequação” de um projeto que atendia a uma elite hegemônica e sem nenhum traço humanitário, nem inclusivo. Se antes a proposta de educação era de caráter doutrinário e ideológico, que visava manutenção de uma elite instruída, de uma massa com nível raso de educação o suficiente para não se rebelar e dos escravos subservientes; a nova conjuntura social não mais se vê atendida neste modelo. É importante compreender que a sucessão de eventos sociopolíticos que marcaram o período foi responsável pela nova configuração

educacional brasileira. Posso citar:

- A mudança de modelo econômico faz emergir novos atores no cenário social: a burguesia urbana industrial e os operários destas indústrias;
- O conflito ente os latifundiários cafeeiros e esta nova classe emergente;
- Uma nova reorganização dos aparelhos do Estado brasileira e a tomada de poder político do “Estado Novo”, com traços ditatoriais, apoiado pelos militares e pela nova classe emergente;
- O crescimento demográfico atrelado à crescente urbanização.
- O desvinculo das instituições Clericais e Educacionais.
- O estabelecimento de uma política educacional nacional.

Estes eventos afetaram grandemente o sistema educacional, que neste momento para por uma grande abertura. O sistema educacional brasileiro avançou no sentido de oferecer obrigatoriedade e gratuidade, em especial para o ensino primário, além de garantir a laicidade e a cooperação no ensino (GADOTI, 2000). E neste sentido, nesse período houve uma ampliação de vagas na educação bastante significativa de forma a atender a grande diversidade sociocultural que circulava na malha social brasileira.

No entanto, esta educação era explicitamente bifurcada, pois em um mesmo sistema propunha de um lado a educação para as elites, que possibilitava o acesso à modalidade superior, e a educação para as classes populares, com nítido traço técnico profissionalizante e reprodução de mão de obra necessária àquela conjuntura. E esta se constituiu com uma cisão bastante significativa já que as “travas do sistema” impediam acesso das camadas populares ao ensino superior. Esta última, de caráter profissionalizante, votada para os postos mais subalternos do trabalho e que atendia a grande massa de indivíduos e grupos com menos poder aquisitivo. Aquela, que durante toda a historia brasileira permaneceu excluída as benesses sociopolítica e educacional e que agora, em grande número, precisava ser amalgamada de maneira a assegurar e consolidar as mudanças estruturais da sociedade brasileira.

Este período é de intensa ebulição no cenário sociopolítica e educacional do Brasil, pois nas décadas seguintes um processo de aceleração, intensificação e diversificação deste modelo de substituição de importação, chamada “euforia desenvolvimentista” (FREITAG, 1980) e conseqüentemente, a educação experimenta o mesmo processo. Na década de 60, a edição da LDBEN expressa à garantia de incluir a todos na educação fundamental desde a perspectiva da “educação igual para os diferentes”, no entanto, uma sutil seletividade

perpassava o sistema de ensino brasileiro, mantendo uma formação educacional supostamente livre, mas que favorecia o aleijamento das camadas populares da educação em estâncias superiores.

2.2.3 A educação no período do Capital Associado

Com o golpe militar em 1964, uma nova ordem social foi imposta. Para preservar a organização econômica vinculada ao bloco do capital internacional e de assegurar a continuidade desse modelo econômico foi necessário adotar uma política econômica voltada para a concentração do capital e do mercado, bem como a implementação de uma reforma coerente ensino com a implantação e manutenção desta política.

O golpe militar em 1964 foi responsável por toda uma nova dimensão na sociedade e durante os vinte e cinco anos desse regime a sociedade brasileira viveu sob o signo de uma política visava a "glória" de um país diante dos olhos do mundo, mesmo que isto exige um alto preço. Garantir a política econômica ligada ao bloco de capital internacional, fez com que o Estado agisse de forma bastante ostensiva no cenário nacional, o que se tornou um selo penetrante e intenso na formação da sociedade brasileira. A Educação, veículo que cumpriu esta tarefa, foi entendida como um poderoso elemento redentor para viabilizar o projeto social brasileiro.

Com a implantação do novo regime em 1964, produziu-se uma série de projetos para a educação, especialmente acordos educacionais firmados entre o MEC (Brasil) e a agência USAID (Estados Unidos). A primeira medida foi à promulgação da reforma do ensino superior em 1968, com a Lei n.º 5.540, que exigiu novos conceitos para a função da Universidade; bem como, a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a edição de nº 5692 a reforma em 1971.

Esta última deu continuidade ao regime político/econômico com a introdução de mecanismos técnico para a ação educativa, trazendo um maior fluxo para as demandas do nível de escolaridade da população brasileira e, conseqüentemente, promoveu recursos humanos necessários para implementar os polos industriais e empresas multinacionais que foram instaladas no país. Como explica Freitag (1980) que ante a inadequação do sistema de ensino como um “produtor de mão de obra qualificada” a LDBEN nº 5692 veio para oferecer técnicos de nível médio, em quantidade e qualidade, tão necessária ao país e assim, “corrigiu

as distorções” que perturbavam o mercado de trabalho. Esta correção criava um perfeito pretexto, tal qualifica Romanelli

[...] a profissionalização do nível médio, no entanto, era vista como uma exigência que cria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos [...]. (1991: 235)

Com as reformas da lei vieram dois desafios: a união do primário e do ginásio em único curso fundamental, de oito anos e suprirão do dualismo evidente entre a escola secundária e escola técnica, como diz Romanelli (1991) ao afirmar que a criação de uma única escola, baseada em graus. O 1º grau, alicerçado em uma educação fundamental, na sondagem vocacional e na iniciação para o trabalho - e o 2ª grau, que promovia a capacitação profissionalmente. Nesse sentido, posso dizer que “nos anos 70 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da (...) propôs a substituição da dualidade do ensino médio ao estabelecer a profissionalização de forma compulsória, sinalizando uma única trajetória para todos os adolescentes e jovens” (Nunes, 2002, 13).

No entanto, a estrutura educacional proposta neste período mudou bastante em comparação com as anteriores. De início, a estrutura não foi mais dividida por etapas, antes, havia um contínuo desde o 1º grau até o ensino superior. A divisão se dava de forma angular e transversal entre "Educação Geral" e "Formação Especial" (essa divisão passava por quase todos os graus). A "Educação Geral" e "Formação Especial" foi um conceito-chave na LDB nº 5692/1971, e diz respeito, respectivamente, o conteúdo da natureza humana, social e exata que são oportunas à vida, além dos conteúdos que trazem conhecimentos para a aplicação no trabalho e na vida profissional.

O “1º grau”, correspondente ao antigo primário e ginásio, foi condensado em uma única etapa e distendido em oito anos. As disciplinas e os conteúdos do ensino agora estavam postos como elementos destinados a tratar a "Educação Geral" e a "Formação Especial". Em relação às disciplinas e os conteúdos do ensino da "Educação Geral" posso dizer que estes eram comuns a todos os estudantes nos primeiros seis anos da escolarização. No sétimo ano do 1º grau se iniciava a "Formação Especial", composta por às disciplinas e os conteúdos que incentivavam ao trabalho, tais como o "ensino agrícola", "Educação para o lar", "artesanato", "Ensino Industrial", dentre outros.

A grande mudança se deu no de antigo nível médio, que nesse período passa a ser chamado “2º grau”, e tem por objetivo fundamental a habilitação para o trabalho. A presente proposta de lei não era mais a de oferecer um leque de cursos, como na estrutura anterior,

antes, ofereça um único curso para todos. Mas como a estrutura educacional foi composta de "Educação Geral" e "Formação Especial", o 2º grau, não poderia ser diferente, deveria ter espaços destinados para "Educação Geral" e "Formação Especial", essa última foi assegurada pela inclusão de habilitações no curso. Neste período, foram criadas 132 habilitações, todas voltadas para atender a preparação para os postos de trabalho na indústria metalúrgica, siderúrgica, químicas e petroquímicas.

Mesmo mudando de formato e "mascarado" de um "curso único", o 2º grau, ainda incentivava os estudantes em direção ao trabalho mais rapidamente, através das habilitações. O que seria uma boa coisa, se junto com estas qualificações para o trabalho, viesse o fortalecimento da "Educação Geral", dando ao estudante condições de escolher a profissionalização ou seguir carreira através do ensino superior, se ele assim desejasse, se revelou uma proposição limitante e mutilada, pois de fato o 2º grau impedia essa à dupla possibilidade de maneira muito sutil. Era na dinâmica desse curso que se dava a questão, pois o 2º grau poderia também ser feito sem a habilitação, também chamado de um científico, onde a "Formação Especial" foi composta para o conteúdo da natureza humana, social e precisa, muito parecido os da "Educação Geral". Esse tipo de 2º grau preparava melhor para o vestibular.

Quanto ao 2º grau com habilitação, a "Formação Especial" era mais enfocada que a "Educação Geral", ou seja, as disciplinas voltadas para o conhecimento relevante para a aplicação no trabalho, iniciado no segundo ano de curso, substituíam os conteúdos da natureza humana, social e de exatas. Neste sentido, a abertura do ensino superior universitário, mediante a aprovação no "vestibular", para todos aqueles oriundos do 2º grau era ilusória, uma vez que aqueles que precisavam ter uma qualificação profissional, não teriam as mesmas habilidades necessárias para aprovação no vestibular. Isto é, a situação na década anterior permaneceu inalterada.

O ensino superior neste período passou a ser orientado pela reforma nº 5.540, de 1969. Nesta reforma, a universidade sofreu profundas mudanças. A primeira, diz respeito a sua concepção, já que deixou de ser uma instituição de natureza social para se tornar uma instituição funcional, no que se refere à sua estrutura curricular e função.

[...] Essa política de aglutinação faz parte da política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade. A menor fração da estrutura universitária passa a ser o Departamento, o qual congregará disciplinas afins. Além dessa estrutura, a legislação (...) tomou algumas providências práticas, tais como: a unificação do vestibular, por universidade e por região; a

extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor em cada nível de carreira (em cada categoria docente) por departamento (...). (...). Resumindo-as, podemos afirmar que a racionalização administrativa e a modernização conseguiram organizar uma estrutura universitária, com a predominância das seguintes características: a) Integração de cursos, áreas, disciplinas. b) Composição curricular, que teoricamente atende a interesses individuais dos alunos pela presença de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina. c) Centralização da coordenação administrativa, didática e de pesquisa. d) Cursos de vários níveis e de duração diferente. e) Incentivo formal a pesquisa [...]. (Romanelli, 1991: 228 e 229)

A estrutura da universidade alterou na sua constituição, as cátedras foram agregadas em departamentos, fazendo com que fossem desmantelados a antiga organização de cursos e os vínculos estabelecidos entre os alunos nesses cursos. E quanto a sua função, estava bem definida, na departamentalização, a "Educação Geral" e "Formação Especial": a graduação se ocupou da formação profissional e pós-graduação dominou a sistematização da investigação científica. Segue abaixo o desenho da estrutura do edifício e do funcionamento do currículo de ensino durante esse período.

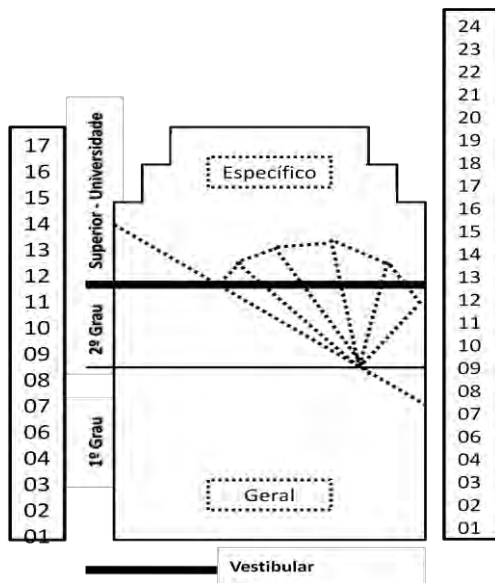


Ilustração 10: funcionamento estrutural do ensino de 1971 a 1996
 Fonte: Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de 1º e 2º Graus

É importante notar que, mesmo com a anterior elaboração de planos em nível estatal, que vai de 1948, foi a partir de 1964, quando foi criado o plano trienal pelo governo de João Goulart, que a técnica de planejamento ganhou notoriedade no sector político, ao ser utilizado como um recurso do desenvolvimento administrativo. Freitag (1980) chama a atenção para o fato de, pela primeira vez, o plano educacional ser inserido como parte integrante do planejamento administração.

No ano de 1982 é flagrante saturação de profissionais de nível técnico no mercado de trabalho e, conseqüentemente, tem uma retração na procura destes profissionais. As empresas

queriam, então, ou uma mão de obra mais barata do que a vinha da educação profissional, ou uma mão de obra mais cara, porém melhor formada pelo ensino superior universitário. Isso teceu uma mudança na estrutura de ensino brasileira, promovida a reforma da LDB N° 7044 que ocorreu em 1982. Além disso

[...] A resistência da sociedade à profissionalização obrigatória teve êxito quando o Parecer 76/75 restabeleceu a modalidade de educação geral nesse nível de ensino, o que se consagrou com a Lei 7.044/82, cujo principal objetivo foi normatizar o que ocorria, do ponto de vista prático, nas escolas, onde o desejo dos estudantes era o ingresso na universidade [...]. (Nunes: 2002, 13)

Essa reforma visava remodelar o 2º grau, e consistia em transformá-lo em uma formação sem pretensões de formação profissional. A questão que se apresentava era: como transformar o curso de 2º grau com habilitação em um curso que não tivesse enfoque profissional? A saída ocorrida pela lei, concebida pelos representantes políticos no Congresso, foi "simples" e muito "prática". Bastou retirar ou remover a experiência prática das habilitações do 2º grau. Em outras palavras, o estudante que nesse momento estava a cursando o 2º grau com habilitação profissional, poderia optar por ter um certificado de sem o registro da profissionalização, sendo que para isso apenas não deveria fazer a disciplina de atividades práticas. Este expediente gerava um certificado equivalente ao 2º grau - científico. Esta enganosa obra foi responsável por atirar muitos jovens na década de 80 no Brasil, a uma vida sem uma profissão e sem estudo.

Finalmente, para compreender que a situação da formação de professores é uma tarefa complexa, no contexto da educação no Brasil, exige uma investida da história. Segundo Nunes (2002) na Reforma Universitária n° 5540, que ocorreu em 1968, a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras legou à recém-criada Faculdade de Educação à tarefa de prover habilitações como Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar e a Formação Docente para o 2º Grau; essa medida fez com que a formação de professores fosse elevada ao nível superior, nos cursos de Licenciatura Plena. No entanto, a LDB n° 5692 de 1971, retornou a formação do educador primário obrigatória na profissionalização do 2º grau.

Nessa reforma do ensino de 1º e 2º grau, dentre as mudanças ocorridas, está à redefinição sobre a profissionalização compulsória e universal do 2º grau. Especificamente, a mudança atingiu o curso normal que foi transformado em uma das 132 habilitações. Com essa mudança, se extinguiu a formação dos professores regentes e perdeu-se a característica da estrutura anterior do curso. Em outras palavras “a formação de professores para as quatro

primeiras séries do ensino de 1º grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre inúmeras outras” (Pimenta & Gonçalves 1990: 106). Isso afetou muito o ensino normal, curso que anteriormente estava destinado à formação de professores. Esse passa a ser, então, a ser uma das 130 habilitações, sob o título de "2º grau em capacitação docente".

De acordo com Gonçalves & Pimenta (1990), nesta perspectiva, a capacitação de professores tornou-se sem identidade e fragmentada, que não favorecia a formação de sólida do professor. A dificuldade em definir uma política articulada em que estejam envolvidos todos os três graus de ensino é flagrante. Além disso, o curso de Licenciatura e Educação, no ensino superior, luta com as suas próprias dificuldades em cumprir solidamente com a sua função.

[...] Os cursos de Pedagogia, por sua vez, não têm preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas; tampouco lhe tem possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar [...]. (Pimenta & Gonçalves, 1990: 109)

É neste contexto que em 1984 foi iniciado a discussão quanto à possível ida do curso de Formação de Professor das séries iniciais do 1º grau, antigo curso primário, para o ensino superior universitário, inserido no curso de Pedagogia.

Como a questão da diversidade sociocultural era tratada pela educação nesse período? A educação e escola no Brasil continuavam excludentes. No entanto, em função de sucessivas mudanças no cenário sociopolítico e econômico, esta exclusão se revela de forma diferenciada. Antes da ditadura havia uma ‘pseudoaliança’ entre sociedade política e grupos sociais da sociedade civil, que fazia com que as classes populares pensarem que estavam conquistando espaço significativo na malha social (Freitag, 1980). Haja vista, no momento da edição da primeira da lei de educação, a LDBEN nº 4.024/62, havia uma expectativa de uma educação mais inclusiva, que em absoluto foi cumprida de maneira integral.

Durante a ditadura militar, no meados da década de 60, houve uma reorganização sociopolítica e econômica. Freitag (1980) aponta que este período implicou em uma reestrutura social, já que o golpe foi promotor de uma nova reorganização de classes marcado pelo fim da ‘pseudoaliança’ entre os grupos sociais e o povo, neste momento, vive a privação de direitos políticos e econômicos, revelados na suspensão dos direitos democráticos. Este momento foi marcado pela repressão de instituições, como escola, sindicatos e meios de comunicação de massa; e a educação usada para assegurar o controle social do grupo no poder, desenvolvendo uma reordenação de formas de controle social e político, e assim, difundir estes novos valores na sociedade civil. Ou seja, no período da ditadura militar, a

educação brasileira, tal como em antes, atuou como “máquina de adequação” de um projeto que atendia a uma elite hegemônica.

Após a ditadura militar, com a abertura política do período da distensão, na década de oitenta, um novo cenário vai se construindo e novos atores vão emergindo na cena social, na busca de construir novos sentidos para a convivência social no Brasil. Para Touraine (2005), neste momento o Brasil tem consciência de que sua história depende acima de tudo de si mesmo. E, a partir deste momento, é necessário contar uma nova história acerca da convivência social brasileira.

2.2.4 Diversidade sociocultural e o contexto Brasileiro pós década de 80

Posso dizer que o Brasil, depois de descoberto²⁰, está sendo desvendado. É nessa disposição que busco avançar, procurando desvendar acerca dos matizes socioculturais que compõem, como fractais, o caleidoscópio da sociedade brasileira. Entendo que essa é uma tarefa complexa e nos conclama a conhecer a multiplicidade de “olhares” em busca de uma versão explicativa. Esta passa pelo reconhecimento da maneira como o Estado se apropriou das concepções acerca da problemática sociocultural em diferentes conjunturas.

Aponto aqui três concepções: a primeira, de tradição muito forte no Brasil até a primeira metade do século XX, trazem os conteúdos socioculturais definidos pelo grupo dirigente, que como produtor de cultura, determina para a sociedade o que é válido ou não, legitimando assim, uma forma de viver; a segunda vigorou mais fortemente no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, traz a questão sociocultural com um papel pedagógico de afirmação das massas populares; e a terceira, marca o cenário social desde metade dos anos 1980, com a questão sociocultural a serviço de conteúdos e modelos definidos pelo mercado.

Depois duas décadas passadas se tem uma nova configuração de pensar a questão sociocultural desde uma perspectiva mais inclusiva e cidadã onde “uma das tarefas do Estado brasileiro, problematizando, aprofundando e ampliando o debate sobre a garantia dos direitos humanos básicos e fundamentais, não de forma abstrata, mas incluindo a diversidade” (GOMES 2008 p.80). Esta configuração advém da tomada de consciência da construção da

²⁰ Há divergências teóricas a respeito da “descoberta do Brasil”, pois uma corrente de pensamento que sustenta que o Brasil não foi descoberto e sim invadido, haja vista que os primeiros habitantes do país foram os indígenas.

própria identidade sociocultural como sujeitos produtores da própria cultura. Isso é o que cita Candau na defesa de espaços que defendem esta construção:

[...] proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país. (...) Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado "natural". Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e sequenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental [...]. (2008 P.25/26)

O Brasil dos anos 90 precisou se conscientizar de sua história e condição de matizes culturais, o que no dizer de Candau (2008) se trata do reconhecimento dos processos de hibridização e de sua consequente dificuldade de determinar pertencimentos culturais, e dessa forma, atuar no sentido de trabalhar na constituição do fundamental exercício individual e coletivo de fazer cultura, enquanto direito de cidadãos.

2.2.5 O fluxo da construção do tema da diversidade sociocultural no Brasil e em especial, no sistema educacional brasileiro.

Os anos 90, o Brasil foi marcado pela consolidação da democracia e pelo processo progressivo das privatizações, que deram marcha a aprofundar o projeto liberal num Brasil que “corre” para si inserir e para alcançar os benefícios do mundo globalizado. Já no final da década, o país revela alterações substanciais na sua política – econômica e, conseqüentemente, nos diversos setores da sociedade civil. Em que pese todos os avanços ocorridos na sociedade brasileira, o Brasil é uma nação à procura de conceito, em busca de articulação e direção no movimento da história moderna. Isso é o que informa Ianni (2002), ao traçar a uma cartografia social do Brasil. Ele diz que...

[...] debate-se contínua e periodicamente no sentido de conhecer-se, definir-se, estabelecer o seu lugar no mapa do mundo: Europa, África ou Novo Mundo; branco, mestiço, indígena ou negro; arcaico ou moderno; autêntico ou errático; pretérito ou futuro; do terceiro mundo ou a caminho do primeiro mundo. (...) como se fosse uma nebulosa informe, ao acaso, em busca de articulação e direção [...]. (Ianni, 2002: 178)

Esse anseio em “busca de conceito”, presentes nos estudos elaborados nos diversos campos de conhecimentos, gerando linhas de pensamento as quais Ianni (2002) chama de “famílias” explicativas da sociedade brasileira, revela muito da natureza das configurações e os movimentos da sociedade, em distintos aspectos. “Podem ser vistos como coleções de figuras e figurações, às vezes famílias ou linhagens de interpretações, com os quais se desenha e movimenta uma cartografia do Brasil, de tal modo que este parece situado, organizado, compreendido, explicado e decantado”. (Ianni, 2002: 187)

A tônica do trabalho de Ianni, e o que nos interessa particularmente aqui, é a reflexão acerca da tentativa de se definir uma “cara” do Brasil, uma perspectiva nacional, um “que” de nação. O autor percebe isso de maneira muito flagrante em estudos que buscam explicar as raízes ou descobrir as perspectivas do país, que revelam as inquietações de passado / presente / futuro do país, mesmo quando esses estudos tendem em abordar questões muito particulares e situadas a algum grupo. Para Ianni “este o estado de espírito ou a mentalidade que permeia as muitas inquietações de uns e outros, levando-os a buscar a fisionomia, o modo de ser, a realidade, os dilemas e as perspectivas da sociedade brasileira, do povo brasileiro, do Brasil como Estado-Nação” (2002: 178). Resulta que esses estudos destinados a elucidar a história do país, a delinear os períodos, esquematizar a sociedade nacional, explicar o povo ou a nação brasileira termina por ressaltar a diversidade sociocultural existente, então as interpretações “desenham-se como se fora uma ampla, policromia e polifônica cartografia do imaginário brasileiro” (Ianni, 2002: 179). Nisso está à riqueza sociocultural do país.

É justamente na tentativa de dar ordem ao que é contraditório, de simplificar o que é complexo, surgem considerações sobre a história e a realidade sociocultural, em suas formas de contatos sociais e em suas correlações de forças. Ianni registra algumas considerações interpretativas que são corrente nos espaços intelectuais brasileiros, ao observar que “no Brasil, o Estado constitui a sociedade civil, já que esta seria pouco organizada, dispersa, gelatinosa, de tal maneira que o Estado realiza a sua articulação e direção, promovendo a mudança e tutela, sempre de conformidade com o descortínio das elites” (2002: 179). Vou doravante observá-las mais detidamente.

Muitos estudos dão conta referendar essa abordagem, ao dizer que a sociedade civil brasileira tem um traço de despreocupação quanto ao rumo da coletividade. A população brasileira é percebida de forma bastante peculiar. Dizem que os brasileiros não se envolvem em questões políticas, e elegem os seus representantes, mas não os acompanha, no entanto é muito exigente com os políticos, exigindo deles uma postura de perfeição de atitudes e

redentora quanto a resoluções de problemas que possam vir a afetar o cotidiano da vida civil. Daí a despolitização e a carência de tutela da sociedade civil ao mesmo tempo em que o Estado aparece potente e imperioso, tal como percebidos por Ianni. Esse procedimento é usual na configuração de uma cultura política cuja história está marcada pelo autoritarismo:

[...] O Brasil é visto como um país patriarcal, marcado pelo patriarcalismo que se forma e desenvolve no curso dos séculos de escravismo, com desdobramentos no coronelismo, caciquismo, oligarquia; tudo isso, sem esquecer a contínua e reiterada associação, mescla ou confusão entre o privado e o público [...]. (2002: 180)

A marca autoritária da história da sociedade brasileira está revelada na longa tradição de escravismo, paternalismo e clientelismo nas relações políticas, todavia que no fim do século XIX e ao longo do século XX, tiveram alguns breves períodos de governos democráticos. Resulta que até hoje essa “tradição” confunde o sentido de bem-estar e interesse de todos e de respeito mútuo, e se mostra como uma sociedade hierarquizada, apontada por relações sociais de privilégios e exceções, que refletem um alto nível de discrepância e à exclusão social. Isso leva a outra perspectiva: a dependência ao mercado internacional

Essa dependência longa e profunda está ramificada em diversos setores da sociedade brasileira. Tal condição impõe a tarefa de organizar e administrar uma sociedade civil inconsistente, pouco articulada, na qual se misturam os setores sociais subalternos e dominantes, aos interesses de outras organizações e de outras nações. No dizer de Ianni são novas formas de colonialismos, imperialismos e globalismos. Essa silhueta social deixa ver a fragilidade dos conceitos que burla a conquista dos seus direitos e espaços sociais e aparece como fruto do senso comum construído em meio ao autoritarismo engravado na sociedade Brasileira. Segundo Ianni isso é percebido para alguns desde outra perspectiva, como “um país que se destaca por sua “história incruenta”, uma história de “revoluções brancas”, na qual floresce a ‘democracia racial’, tudo isso ‘luso tropical’” (2002: 180). Eles dizem que os brasileiros são um povo muito pacífico e que não se envolvem em questões políticas. Este o contexto favorece o surgimento dos estereótipos sociais, expressos em termos tais como: ‘democracia racial’, ‘índole pacífica do povo brasileiro’, ‘revoluções brancas’, no entanto, a tônica real é a pouco ativa e desorganizada apropriação política da sociedade civil.

Há que se pensar que o Brasil tem uma história de ação política que paralisou a organização da sociedade, e silenciou longamente os grupos discordantes, ao mesmo tempo em que assumiu o assistencialismo como a principal ligação entre o Estado e a sociedade. Esta história dificulta a solidificação da organização da sociedade civil. No entanto, a

sociedade brasileira ao longo da última década mudou muito, não só em relação à melhoria da qualidade de vida, e benefícios materiais, bem como a referência específica a uma reflexão de novos conceitos de vida, em direção às relações de igualdade, de direitos comuns da justiça, do respeito mútuo e ao bem-estar de todos.

2.3 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO FORMAL E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO BRASIL: COMPREENSÃO DO CONTEXTO ATUAL

A sociedade brasileira sempre depositou grandes expectativas sobre os processos educacionais formais, no sentido em que estes reorientam o perfil da sociedade brasileira. Nesse sentido, os episódios que marcaram educação brasileira nas últimas duas décadas foram bastante intensos e o papel pelo poder legislativo federal no Brasil foi decisivo na configuração do entorno educacional no Brasil, tal como se encontra nos dias atuais.

Desde a publicação da Constituição de 1988, se buscou investir em ações que potencializem a qualidade da educação rumo à atenção às exigências de uma sociedade tão diversa e que deseja consolidar a democracia, como o Brasil. Posso destacar (MEC, 1997) a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos - em Jomtien, Tailândia, em 1990 - e do seu compromisso com a atenção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, via a universalização da educação fundamental. Esse comprometimento resultou no Plano Decenal de Educação para Todos, desenvolvido em 1993 com validade até 2003.

Destaco neste contexto, a edição da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394”, publicado em Dezembro de 1996, após oito anos de discussões. No dizer de Nunes (2002) sua nova publicação causaria novas reivindicações, que desde logo foram percebidas no cotidiano das escolas, ao ponto de alguns analistas afirmarem que ela (a LDB) rompeu profundamente com todos os conceitos que até se tinha sobre socialização escolar. Foram grandes as mudanças ocorridas na estrutura educacional brasileira.

Nessa seção abordo as questões relativas ao contexto da diversidade sociocultural no Brasil e ao tratamento da educação diante desse mesmo tema. Como se trata de uma temática de grande complexidade busco fazer na primeira sessão um recorte sobre o direito legal a essa diversidade e vale ressaltar que esse recorte está diretamente relacionado com o contexto educacional brasileiro. Cabe aqui retomar a questão: como a questão da diversidade

sociocultural era tratada pelos textos da lei de educação, em especial, na formação de professores?

Procuro fazer referência da estrutura dos textos legais frente à diversidade sociocultural, como também repassar algumas das experiências educacionais de diversidade sociocultural e, finalmente, formular uma compreensão da formação de professores para a educação em valores que contemple a diversidade sociocultural, pois essa é uma forma de contemplar a cidadania democrática no Brasil. Gomes indica “em uma sociedade multirracial e pluricultural como é o caso do Brasil, não se pode mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (2008 p.70).

Esta é uma forma de desconstruir situações de confinamento de grupos socioculturais em espaços que são acessíveis somente aos considerados iguais (CANDAUI, 2008). Posso dizer que a lei veio para revisar conceitos que a autora associa a “grades, os muros, as distancias, não somente físicas como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc.”.

2.3.1 A estrutura da educação na sociedade brasileira

Com a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n ° 9.394” foram geradas diretrizes, projetos e planos de ação, a fim de apoiar as demandas da convivência democrática numa sociedade multicultural como o Brasil. Entre as diretrizes publicadas pelo legislativo brasileiro, após a LDB, estão o Plano Nacional de Educação (PNE), editado em 1997.

2.3.1.1 A estrutura da educação no poder legislativo

Para o bom andamento dessa investigação elucidado que as considerações que agora ocorrerão dizem da compreensão de como a estrutura da educação vem se construindo na instância política do poder legislativo, gerando o contorno que ela tem que assumir na sociedade civil. Para que esta tentativa seja bem sucedida, é necessário fazer um recorte em

alguns documentos publicados Poder Legislativo:

- LDB nº 9.394 - 20 de dezembro de 1996
- PNE - Plano Nacional de Educação

Para uma melhor compreensão acerca dos conteúdos legais que aqui serão tratados, doravante farei uma descrição do mais relevante de cada uma delas, no sentido de investigar como a questão da diversidade sociocultural era tratada pelos textos da lei de educação, em especial, para o Ensino Fundamental e para a Formação de Professores.

2.3.1.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394-96

Na esfera do Poder Legislativo está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDBEN). Foi no dia 20 de dezembro de 1996, em Brasília, capital da República Federativa do Brasil, que a lei ordinária nº 9.394, em nível federal, estabeleceu novas orientações para a educação nacional. Nessa ocasião foram revogadas as disposições das leis de décadas anteriores que, ainda vigoravam no cenário educacional brasileiro, tais como a LDBEN nº 4024/61 e 5.540/68, e até mesmo as Leis 5.692/71 e 7044/82, bem como outras leis e decretos legislativos que vigoravam até então.

Com a publicação da LDBEN nº 9.394 de 1996, o modelo de homem exigido é o cidadão que possui características de um sujeito ativo e pensativo, protagonista do seu processo de aprendizagem. A implementação deste novo paradigma afeta de forma decisiva, o quadro da sala de aula e a relação professor e aluno que são levados pelas expectativas de educação de indivíduos capazes de trabalhar, não apenas conceitual e processualmente, criativo, reflexivo e crítico ademais, saber conviver. Destes indivíduos se espera que eles saibam analisar, decidir trabalhar em conjunto para compartilhar ideias e projetos, discutir e interagir com os meios de comunicação social e emocional através de uma forma coerente.

Com a edição da lei começou a ser construído um novo paradigma na educação, ao contrário da linha de ensino das décadas anteriores. O texto da nova lei recomendava que os seus processos fossem baseados em princípios de respeito pelo pluralismo de concepções circulantes no mundo e para a liberdade, a tolerância, a solidariedade, a justiça. Estes se constituíam elementos-chave da educação com base na igualdade de condições para acesso e permanência na escola, possibilitando a autonomia da aprendizagem, ensino, pesquisa e popularizar cultura, arte e do conhecimento, buscando o exercício da tolerância no espaço da

escola e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Neste conjunto é importante, segundo a lei, a ligação entre a educação escolar, e do trabalho e das práticas sociais. No discurso, este "toque de democracia" visava se desdobrar na gestão de sistemas, de forma a promover a garantia de padrão excelente de qualidade, o que necessariamente não aconteceu.

O tópico seguinte descrito na lei remete ao direito e ao dever quanto a promoção da educação. O Estado assume a obrigação de garantir o ensino de fundamental obrigatório e gratuito – incluindo a viabilização de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e cuidados de saúde dos educando. Além de se comprometer em ampliar a escolaridade obrigatória ao ensino médio, de intervir na educação das crianças de zero a seis anos de idade, e igualmente em atuar em ações corretivas para aqueles que não têm acesso à educação em idade própria; bem como dar atenção especializada gratuita na rede regular pública para os estudantes com necessidades especiais, e para os jovens e adultos, adequando às suas necessidades e disponibilidade. Por fim, o Estado compromete-se a favorecer o acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e de criação artística, segundo a capacidade de cada pessoa.

A lei dá conta de organizar a educação nacional em sistemas assim definidos: o Sistema Federal, o Sistema Estadual e o Sistema Municipal do sistema. Essa lei define e objetiva cada um dos sistemas, bem como a função das instituições de ensino e dos educadores. O sistema federal inclui instituições mantido pela União: as instituições de Ensino Superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada, os Órgãos Federais de Educação.

Por lei, cabe à união coordenar as políticas nacionais de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas; bem como, exercer a função de normatizar e estabelecer regras para complementar e redistribuir em relação a outras instâncias educacionais. O sistema federal é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação, bem como a assistência técnica e financeira desses. Estabelece também, juntamente com Estados e Municípios, as diretrizes para a Educação Infantil para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, assegurando a formação básica comum de conteúdos mínimos. Ele também deve assegurar o processo nacional de avaliação de desempenho no ensino fundamental, médio e superior, além disso, deve assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Ensino Superior.

Os sistemas de ensino dos Estados abarcam instituições educacionais mantidas pelo Poder Público Estadual, as instituições de Ensino Fundamental e Médio, criadas e mantidas pela iniciativa privada, e, também, as instituições de Ensino Superior mantidas pelo Poder Público Municipal, bem como Órgãos Estaduais de Educação. Os Estados são incumbidos de

garantir o Ensino Fundamental e oferecer o Ensino Médio, além de sempre organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do seu sistema de ensino e também desenvolver e implementar planos educacionais em consonância com as diretrizes da educação construída em nível nacional, visando integrar e coordenar ações em todos os seus municípios.

Os sistemas municipais incluem instituições docentes do Ensino Fundamental, Médio e Educação Infantil, mantidas pelo governo municipal, as instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, e os Órgãos Municipais de Educação. Cabe aos municípios organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições do seu sistema de ensino; bem como, proporcionar a Educação Infantil em creches, e com prioridade ao Ensino Fundamental. Chamar a atenção o fato de que os municípios ainda podem optar por meio da integração ao Sistema Estadual de Ensino de forma a compor um sistema único de educação.

Quanto às escolas, a lei diz que estas têm a responsabilidade de desenvolver e programar a seu Projeto Pedagógico; também, gerir o seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros, garantindo também o cumprimento do calendário estabelecido, e sempre acompanhar a execução do plano de trabalho de cada professor, provendo meios para a recuperação do desempenho escolar dos estudantes, articulando com as famílias e a comunidade do entorno, o desenvolvimento de processos de integração destes com a escola.

A estrutura educativa proposta neste período mudou bastante da anterior, tanto em seu formato como nas suas alegações. Por essa LDBEN, a educação escolar está estabelecida em dois níveis: a educação básica, constituída de Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e, o ensino superior. Além disso, a educação passou a ter três modalidades: o Ensino Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. A educação brasileira no que se refere aos níveis e modalidades de ensino está assim estruturada:

EDUCAÇÃO BÁSICA	Educação Infantil (03 anos)	Destinada a crianças de 02 até 05 anos. Nos dois anos iniciais as crianças participam da Creche y depois da pré-escola.
	Ensino Fundamental (09 anos)	Destinada a crianças de 06 até 14 anos. Por lei, a criança deve entrar na escola aos 06 anos, para iniciar o seu processo de alfabetização, no Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano) e posteriormente seguindo para o Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º ano).
	Nível Médio (03 anos)	Destinado aos adolescentes que concluíram o Ensino Fundamental. Tem caráter propedêutico e articula esses conhecimentos gerais às práticas sociais e ao trabalho.
EDUCAÇÃO SUPERIOR	Graduação	Destinado aos jovens e adultos que concluíram o nível médio. Marca o início da profissionalização, visando à progressiva autonomia intelectual e profissional, através do ensino, da pesquisa e da extensão.
	Pós-graduação	Destinado aos jovens e adultos que concluíram a graduação, e desejam seguir estudo visando atualização profissional, ou a vida acadêmica.

Quadro 04: níveis e modalidades do ensino brasileiro.
Fonte: acervo da própria autora.

A Educação Básica, constituída pela Educação Infantil (creche e pré-escola), a Ensino Fundamental (nove anos, ou alfabetização e quatro ciclos) e Ensino Médio (três anos), se baseia nas normas curriculares gerais para a formação comum do estudante. Deve garantir soluções e elementos favorecedores para a cidadania, e para incentivar ao progresso no trabalho e em estudos posteriores. Nunes (2002) destaca que a tendência da proposta da Câmara dos Deputados, que alegava ser o Ensino Médio "um aprofundamento e fortalecimento do Ensino Fundamental", divergia da proposta do Senado, que tinha ensino médio como "a etapa final da Educação Básica". Os currículos do ensino fundamental e médio tiveram, então, uma base nacional comum, mas também estava previsto ter uma parte do currículo que fosse diversificada, para satisfazer as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos consumidores.

Vale ressaltar algumas peculiaridades deste currículo: o ensino da arte tornou-se obrigatório, destinado a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. O ensino da história do Brasil passa destacar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Estas inclusões são importantes de serem registradas neste texto. A inserção obrigatória do estudo de língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do Ensino Fundamental.

O Ensino Superior destina-se, segundo a lei, a estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e pensamento reflexivo, a fim de incentivar o trabalho de investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da difusão da cultura, através do ensino ou publicações de caráter cultural, científico e técnico, que compõem o patrimônio da humanidade. Este mesmo ensino, em primeiro lugar, formará graduados em diferentes áreas do conhecimento, capazes de adaptarem-se aos diversos campos profissionais. Foi pensado para que nesse nível os graduandos possam desenvolver o pensamento científico e reflexivo, ademais da criação cultural, através do incentivo ao trabalho de pesquisa, a exemplo do Trabalho de Conclusão de Curso (TTC) proposto na graduação.

Ao lado dessa proposta vem outra que apoia à anterior, ou seja, a divulgação desses conhecimentos (científico, cultural e técnico), que constituem o patrimônio da humanidade articulando esses conhecimentos aos problemas da atualidade, especialmente nos níveis nacional e regional, permitindo a prestação de serviço à comunidade. Estimular ao graduando a desenvolver o desejo de se aperfeiçoar cultural e profissionalmente é a grande meta para o

Ensino Superior, o que permite a unificação dos conhecimentos intelectuais sistematicamente adquiridos.

É função específica do Ensino Superior a formação de diplomados em diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção nos sectores profissionais, e ativos na participação do desenvolvimento da sociedade brasileira. Algumas peculiaridades dessa educação, a saber:

- Despertar o desejo permanente de aperfeiçoamento profissional e cultural.
- Integrar os conhecimentos que vão sendo adquirida numa estrutura intelectual sistemática do conhecimento pertencente a sua geração.
- Estimular a consciência dos problemas do mundo atual, em especial os referentes à nação e aos regionais.
- Prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer uma relação com o da reciprocidade.

O Ensino Superior também está composto por dois níveis: "Graduação" e "pós-graduação", e por duas modalidades: "Graduação" e "cursos sequenciais" – tal como em 1932, o Ensino Superior em seu conjunto de atuação duas naturezas distintas. Quanto aos níveis, a "Graduação", se destina aos estudantes provenientes de ensino médio e que tenham sido classificados no processo de seletivo do "vestibular", já a "pós-graduação", que compreende os cursos de especialização e os programas de mestrado e doutorado, destinado aos candidatos diplomados nos cursos de "Graduação". Quanto aos "cursos sequenciais", ao contrário da "Graduação", está aberto a candidatos que preencham os requisitos estabelecidos pelas instituições educacionais que os recebem. E, finalmente, a "extensão", que visa o enriquecimento intelectual da população e está aberto à participação de todos na instituição.

Das três modalidades de ensino - o Ensino Profissional, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial - merece destaque aqui a primeira. Pois ela foi apartada do fluxo de ensino e se constitui como um elemento isolado. Com a sua natureza laboral, essa modalidade de ensino está posta na lei como um espaço de desenvolvimento das habilidades para a vida produtiva, e seu formato, muito elástico, pode ser integrados nas diferentes formas de educação. O matriculado do ensino profissional pode ser egresso do ensino fundamental, médio e superior, ou mesmo ainda estar cursando qualquer uma destas etapas. O curso também está aberto para inscrever o trabalhador em geral ou mesmo o estudante da modalidade da educação de jovens e adultos.

Observo três peculiaridades no funcionamento estrutural do ensino que hoje vigora no Brasil. A primeira é a forma como o mercado está mais fechado para a entrada de candidatos

ao preenchimento de postos de trabalho, então, a saída para essa situação é a proposta de estende a vida escolar, impedindo a saída de mão de obra ao mercado de trabalho. A segunda diz respeito à destinação para o mercado de trabalho desde a perspectiva de formação básica acontece primeiramente, pela legislação, para aqueles que saem do Ensino Profissional, que atende as áreas de serviços prestados. A terceira refere-se à distribuição de trabalho aos profissionais disponíveis no mercado, seguindo uma hierarquia a partir da profissionalização feita no Ensino Superior. Como consta no desenho da estrutura curricular proposta pela lei.

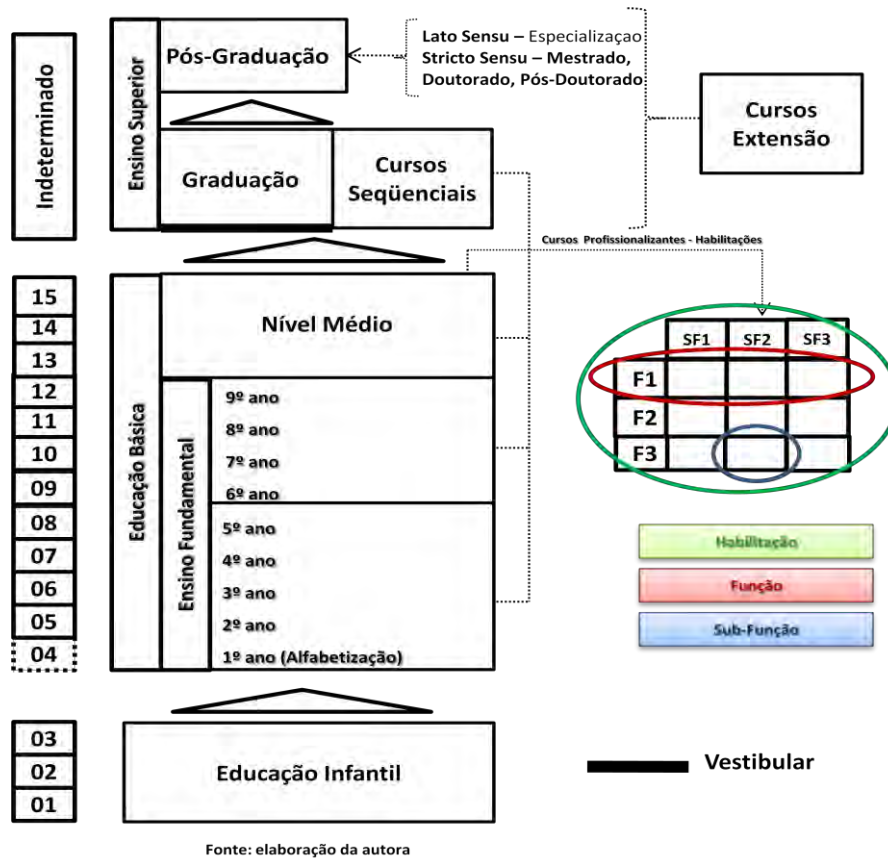


Ilustração 11: Funcionamento Estrutural do Ensino a partir de 1996.
 Fonte: acervo da própria autora

Pela Lei 9.394 de 1996 foi definida, a partir da publicação, a Década da Educação. Este período é assim definido como um espaço temporal visando estabelecer o conjunto de metas temporárias a serem cumpridas ao longo dessa década. A lei também afirma sobre o estabelecimento do prazo de um ano a publicação do Plano Nacional de Educação, buscando consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

2.3.1.1.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional em 1997 como uma resposta à LDBN n.º 9.394/96, que determina a elaboração do plano, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O governo transformou o PNE em lei, que passou a valer a partir do dia 9 de janeiro de 2001. Com o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituída a Década da Educação e traçada as diretrizes e metas para a Educação no Brasil que em um prazo de até dez anos deveriam todas elas estar cumpridas. No plano, está indicado que os Estados e municípios deveriam elaborar seus planos de decenais correspondentes, e que estes devem ser desenvolvidos de modo a facilitar os objetivos desse plano.

Trata-se de um documento que consiste em: introdução com histórico, objetivos e prioridades; planejamento dos níveis de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), com diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas; além da Educação Superior com diagnóstico, diretrizes, objetivos, metas, financiamento e gestão; planejamento para as modalidades de ensino: da educação de jovens e adultos, da educação à distância, das tecnologias educacionais, da educação tecnológica e profissional, da educação especial, da educação indígena, com seus respectivos diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas; também, elabora os planos sobre a Formação de Professores e a melhoria do ensino da educação básica, com diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. De igual modo avalia os critérios de Finanças e Gestão. A última seção do documento expõe o sistema de acompanhamento e avaliação o plano. De todos os itens constantes no Plano Nacional de Educação, nos interessa particularmente aqui:

- A introdução do plano.
- O nível do ensino fundamental.
- A educação superior
- A Formação de Professores
- O acompanhamento e avaliação do plano

Na introdução se podem enumerar os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE): a total elevação do nível de escolaridade da população, o progresso da qualidade de

ensino em todos os níveis de escolaridade, diminuição das discrepâncias social e regionais -no que diz respeito ao acesso e à permanência, com sucesso- na educação pública e a democratização da gestão do ensino público em estabelecimentos oficiais. Foram instituídas as seguintes prioridades para este plano:

[...] 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino (...). 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (...). 3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior (...). 4. Valorização dos profissionais da educação (...). 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...]. (Plano Nacional de Educação, 1997, p. 27 a 29).

O Plano Nacional de Educação indica ainda, que as metas devem ser desdobradas de estratégias apropriadas para o desenvolvimento das especificidades locais em colaboração com os planos elaborados pelos Estados e municípios.

Quanto ao nível do *Ensino Fundamental*, o diagnóstico foi feito a partir da análise numérica e binômica: a oferta e não oferta. A oferta irregular do ensino hoje no Brasil essencialmente é uma situação problemática. A referência deste diagnóstico são as crianças maiores matriculadas, com idade igual ou superior a 14 anos no Ensino Fundamental. No entanto, nas últimas décadas constato uma evolução muito positiva do ingresso no ensino fundamental (de 86% para cerca de 91% entre 1991 e 1996, e até 96% até 1998), ainda existiam três situações de precariedade no Ensino Fundamental: o inchaço nas matrículas resultantes da distorção idade-série é uma consequência das elevadas taxas de reprovação; a existência de crianças fora da escola e da desigualdade regional, diz respeito ao não alcance e ao não êxito escolar, e mesmo tendo havido um crescimento entre 1991 e 1998, as regiões Norte e Nordeste continuam a mostrar as piores taxas de escolarização do país.

Segundo Plano Nacional para a Educação (PNE) é essencial que sejam estabelecidas orientações norteadoras para o ensino fundamental nos primeiros cinco anos de sua vigência. Eis algumas:

- Alcançar universalização do ensino, e sua ligação entre o acesso, permanência e qualidade da educação escolar.
- A escola rural requer um tratamento diferenciado para satisfazer as particularidades das regiões.
- Os conselhos escolares devem ser guiados pelo princípio da participação democrática.

- Demonstrar novas concepções pedagógicas, embasadas na ciência da educação, delineadas nos PCNs, enquanto orientação para os professores.
- A inserção do componente interdisciplinar no currículo, e dos temas transversais, tais como: ética, meio ambiente, a diversidade cultural, trabalho e consumo, entre outros.
- Avançar em programas de formação e qualificação de professores.

No que diz respeito aos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Fundamental, que são formados por trinta itens, será expostas partir de agora alguns deles. Entre esses itens está a universalização do Ensino Fundamental, e a expansão para os nove anos de duração; também está há a preocupação em garantir a formulação de projetos pedagógicos do ensino das escolas, segundo as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais; de igual modo, prevê formato mais maleável na organização escolar para a zona rural, e a adequada formação dos professores, de acordo com a especificidade do meio. Além disso, indica o fornecimento do transporte escolar rural, como garantia do acesso de estudantes e professores a escola.

Do *Ensino Superior*, no quadro da educação brasileira, posso dizer que em seu diagnóstico indica que esse passa por problemas, tais como ter uma das taxas mais baixas de acesso à Educação Superior na América Latina e, também, ter uma distribuição muito desigual de vagas por região. Entre suas atribuições está o desempenho em pesquisa na Graduação e na Pós-graduação, na extensão e no desempenho de referência para o ensino de graduação. É preciso qualificar os professores que trabalham em Educação Básica e do Ensino Superior, para assim, atingir aos objetivos proposto na LDB, quanto à qualificação dos professores.

As diretrizes básicas para o Ensino Superior é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Constituição, tais como a didático-científica, a administrativa e a de gestão financeira. Posso dizer algumas outras orientações em que o Estado compromete-se a:

- A atribuição da Federação para atuar no domínio do Ensino Superior.
- A oferta de acesso aos níveis mais altos do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um.

Quanto aos objetivos e as metas da Educação Superior, que são compostos por trinta e cinco itens, destacam-se: estabelecer uma política para reduzir as desigualdades de oferta nas regiões do país, a garantia de autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas, o estabelecimento de orientações curriculares que afirmam a diversidade e flexibilidade nos currículos de diferentes instituições do Ensino

Superior, de modo a que essas atendam ao diferencial satisfazer necessidades e peculiaridades do ambiente.

Referente à *Formação de Professores*, o Plano Nacional de Educação também fixou um prazo de um ano, para se traçar as diretrizes e os parâmetros para o currículo dos cursos superiores de formação para professores e de outros profissionais da educação para os vários níveis e tipos de ensino. Este é um destaque importante, a saber, a garantia de formação de nível superior para todos os professores no prazo de dez anos.

No que diz respeito à formação de professores no Brasil, posso dizer que ao longo das décadas, essa sofreu modificações, fruto avanços e retrocessos da correlação de forças nas discussões na sociedade políticas, ademais dos anseios dos setores educativos na sociedade civil. Estas mudanças aprofundaram a inconsistência da identidade da formação, também revelou a incompreensão quanto à definição de espaço entre a formação de professores e a pedagogia.

O Plano Nacional de Educação prevê dispositivos de acompanhamento e de avaliação para dar segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo. Exigirá a elaboração dos planos dos Estados e dos Municípios, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). Todos os três documentos deverão compor um sistema integrado e articulado, cuja implementação e desenvolvimento terão uma coordenação nacional, uma estadual e uma em cada município. Ao Ministério da Educação cabe um importante papel de articulador e de cooperação técnica e Financeira. Também devem participar do acompanhamento e avaliação do plano as instituições da sociedade civil, interessados e gestores responsáveis pelos direitos das crianças e de adolescentes.

Avaliação do Plano Nacional de Educação deve ser feita com dados e análise qualitativa e quantitativa fornecidos pelo sistema de avaliação operado pelo Ministério da Educação em diferentes níveis, a saber: o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento); a Avaliação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - PNE, 1997). O Plano Nacional de Educação prevê avaliação contínua, além disso, deverão ser feitas avaliações periódica. O sucesso do plano em seus objetivos e metas só será alcançado se houver o acolhimento desses como um compromisso da sociedade para consigo mesma.

2.3.1.2 A estrutura da Formação de Professores no Poder Legislativo

Em particular, apresento agora a construção da estrutura da formação de professores na instância política do Poder Legislativo, gerando o contorno que ela tem sobre a sociedade civil. Na mesma dinâmica utilizada acima, é necessário fazer um corte nas leis:

- LDB nº 9.394 - 20 de dezembro de 1996
- PNE - Plano Nacional de Educação
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para atuar na Educação Básica.

Tal como a subseção anterior, de agora em diante apresentarei uma descrição do mais relevante de cada uma das leis e diretrizes acima elencadas, visando apresentar uma maior compreensão acerca dos conteúdos legais que estão aqui abordados referentes à Formação de Professores.

2.3.1.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394

No que diz respeito aos princípios de ensino um dos destaques que se tem é a valorização do profissional da educação escolar. O que a lei diz acerca dos professores é que eles devem participar da elaboração da proposta para o estabelecimento de ensino onde atuam; ademais, são chamados a elaborar e cumprir um plano de trabalho, conforme proposto pelo estabelecimento de ensino a qual pertence; e, no efetivo exercício desse plano, deve cuidar da aprendizagem dos estudantes, estabelecendo estratégias em suas salas de aulas e, também, participar das sessões de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. Do mesmo modo, cooperar com o trabalho com os esforços de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Além disso, a lei define as regras de gestão democrática do ensino conforme princípios de participação dos professores na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades educativas nos conselhos educacionais – sejam eles municipais, estaduais ou federais.

A formação dos profissionais da educação tem objetivos distintos para os vários níveis e modalidades de ensino, de forma que atenda as características de cada fase de desenvolvimento do estudante. Essa perspectiva deve estar fundamentada na práxis, como

resultado de um suporte teórico, do aproveitamento da formação e calcadas em experiências bem sucedidas.

Nos termos da lei, a Formação de Professores para atuar na Educação Básica deve ser feito em Nível Superior, em curso de literatura de graduação plena, em Universidades ou Institutos Superiores de Educação. Estes últimos são destinadas à agregação de cursos de formação profissional para a Educação Básica, a lei, inclusive destaca que deve constar nos Institutos Superiores o curso normal para a formação de professores da educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. No entanto, a oferta da modalidade Normal é permitida no Nível Médio e com formação mínima para o exercício do magistério para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Contudo, a lei estabelece que até o final do ano de 2007 somente serão admitidos professores habilitados em Ensino Superior ou formados na capacitação em serviço.

A lei define que o curso de Graduação em Pedagogia é o espaço de formação profissional de educação para a docência, a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional para a Educação Básica. Os profissionais da Educação, de acordo com a lei, devem ser valorizados e essa valorização promovida pelos sistemas de ensino deve assegurar algumas condições mínimas exigidas pelos estatutos e planos de carreira docente público:

- O ingresso ao serviço público sempre por concurso público;
- Refinamento profissional continuado.
- Salário profissional condigno.
- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e desempenho.
- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação.
- Condições adequadas de trabalho.

A partir de 1996, em função da edição da Lei 9.394 de 1996, sob o fundamento de buscar a valorização do magistério, a Formação de Professores sobe para o nível superior...

[...] No que diz respeito à formação docente, a LDBEN atual (...) manteve a proposta da LDBEN/71 de formar o profissional da educação em curso superior (universidades, institutos superiores de educação, outras instituições), e, se depender apenas da sua determinação, as escolas normais estão com seus dias contados [...]. (Nunes, 2002: 15)

Como a Formação de Professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, por lei, deve passar a ser oferecido em curso de licenciatura plena. Ainda na própria lei, foi estabelecido o prazo de dez anos para que os professores que trabalham em

Educação Infantil e em anos iniciais do Ensino Fundamental estejam formados em nível superior.

Esta exigência da LDB 9.394 de 96 abriu outro debate: o papel e o espaço a ser ocupado pelo Instituto Superior de Educação na formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. E pela lei está muito explícito que cabe aos Institutos de Educação Superior à Formação de Professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de executar programas especiais para a formação de professores.

O Instituto Superior de Ensino, que é aparentemente uma novidade da lei editada, tem configuração semelhante ao Instituto de Educação proposto pela a Lei Orgânica do Ensino Normal, editada em 1946. Todavia, nesse período, a nova organização do Instituto, que se tornou conhecido como o Instituto Superior de Educação, teve a estrutura sedimentada a partir do ensino superior e defendeu uma mudança gradual no seu formato.

No texto da lei, ao Instituto de Educação Superior está a tarefa de reunir, integrar e coordenar o conjunto de licenciaturas que proveem profissionais para a educação básica - composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Nível Médio. Bem como, prover a extensão para a área da educação e da prática pedagógica; ademais de cursos de pós-graduação em Educação com cursos especialização e com programas de Mestrado e Doutorado. Isso cria uma enorme polêmica entre os Institutos de Ensino Superior e a Faculdade de Educação, ademais do papel reservado ao curso de Formação de Professores de Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia.

A controvérsia em que ele se refere ao Ensino Superior Institutos e as Faculdades de Educação, que culminou em uma série de disputa por legitimidade entre eles, estão diretamente ligadas ao espaço que cada um deles deve ocupar na estrutura da educação. Porque, ao ser definido por lei, como sendo tarefa dos Institutos de Ensino Superior preparar os professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, se desconsiderou que essa era feita tradicionalmente pela Faculdade de Educação. A polêmica acima se desdobra em outra: o papel da formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a que tem o curso pedagogia de. Antes, da formação dos professores era feita no curso de pedagogia, mas com as novas disposições legais, essa ficou esvaziada. Agora, a Pedagogia, por lei, foi destinada à formação de especialistas em educação. Assim, as lutas sobre a legitimidade do papel que cada um deve ter continuam e, conseqüentemente, promovem uma maior fragilidade no que se refere à identidade da formação dos professores.

O curso Normal Superior está aberto aos concluintes ou egressos do Nível Médio, e visa preparar profissionais que trabalharam em creches e sala de aula da Educação Infantil, nos primeiros anos do Ensino Fundamental e na educação inclusiva para portadores com necessidades especiais, no ensino em comunidades indígenas e na Educação em Jovens e Adultos. Entretanto, segundo Nunes, a lei diz que “os cursos de nível médio na modalidade normal pudessem ser aceitos como formação mínima para o magistério nos níveis iniciais de ensino” (2002, p.21). O Decreto 3.276, de 06/12/99, atesta a abertura a esta possibilidade, afirmando que:

[...] a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental exclusivamente em cursos normais superiores. Este parágrafo foi alterado, substituindo-se a palavra exclusivamente pelo termo (...), preferencialmente [...]. (2002, p 16 e 17).

O autor afirma que a distinção entre a formação desejável e a mínima é uma forma de atenção à diversidade do país, com várias lacunas entre as suas regiões, favorecendo o quadro de discrepância na Formação de Professores, a ponto de em alguns lugares o professor que atua na educação básica, muitas vezes, não ter nem o nível médio. São situações das mais diversas as que se tem visto no cenário educacional brasileiro.

2.3.1.2.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação seguiu a mesma linha de discussão que a LDBEN nº 9.394 / 96, sobre o papel da Formação de Professores. Abrangendo uma secção específica, que traça os planos sobre a Formação de Professores e a valorização do magistério da educação básica, propondo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas.

A Formação de Professores e a valorização do magistério da educação básica estão correlacionadas com a promoção de melhorias na qualidade do ensino e é uma das principais metas do Plano Nacional de Educação. A valorização do magistério implica em uma política de formação profissional inicial e continuada, além de se ter condições de trabalho, carreira e salário adequado. Assim, é preciso qualificar os professores que trabalham na Educação Básica e no Ensino Superior, para atingir os objetivos propostos na LDBEN referente à qualificação dos professores.

No entanto, a realidade dessas três condições revela um dado caótico, começando com a formação inicial. O Plano Nacional de Educação reconhece que a função docente deve corresponder a uma adequada qualificação. Milhares de professores que atuam na Educação Infantil (29.458), nas salas de aula de alfabetização e do Ensino Fundamental (13.166), eles precisam fazer o curso de Nível Médio, modalidade normal, para a obtenção da qualificação mínima permitida; para outros milhares de docentes que atuam nas últimas quatro séries do ensino fundamental (159.883) e no Nível Médio (44.486), foi exigida a formação docente em nível superior, e 97% dos professores de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos deve ter nível médio ou superior, entretanto, as necessidades de qualificação é a especificidade da tarefa.

A atenção para a sincronia destas três condições vem gerar os esforços que visam a determinar melhores perspectivas de crescimento e desenvolvimento profissional do seu processo de formação. A formação de professores é apenas um elemento na superação da dicotomia entre teoria e prática. Os outros elementos aperfeiçoamento dos profissionais, diz da à exigência de, cada vez mais, se acumular conhecimento na sociedade moderna; bem como, um salário digno (essencial a níveis mais elevados da qualificação profissional e de desempenho) e plano de carreira; e, finalmente, a avaliação de desempenho como um componente fundamental neste contexto. Este plano estabelece as seguintes orientações para a formação dos profissionais da educação e da 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; (...)
 - 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; [...]
- (PNE, 1997: p. 150 e 151).

Entre as metas e objetivos do PNE, estavam os de somente admitir professores e outros profissionais da educação que possuam as qualificações mínimas exigidas na LDB. Salientava que, onde não existem condições para a formação em nível superior, esta deve ser feita em cursos de nível médio, permitindo o acesso desses profissionais ao nível superior.

O Plano Nacional de Educação também fixou o prazo de um ano para se traçar diretrizes e os parâmetros curriculares orientadoras dos cursos de formação de professores, e outros profissionais da educação, para os vários níveis e modalidades de ensino. Aparece aqui um destaque importante, a saber, a garantia de formação em Nível Superior para todos os professores no tempo determinado de dez anos.

2.3.2 O contexto da diversidade sociocultural no Brasil

A Cultura e sua diversidade no Brasil é algo que apresenta grande complexidade. Pois, cada uma das cinco regiões brasileiras constitui-se de caráter plural em sua identidade, também tem uma singularidade que caracteriza como única e diversa das demais, enquanto que nessa singularidade são adicionados elementos das outras regiões e são tomados como de si próprio, ao ponto de não se reconhecer onde se originaram estes elementos. Discutir a pluralidade e singularidade do Brasil, como está apresentado aqui, é fascinante e difícil, já que se trata de lidar com uma população de origem diversificada e portadora de culturas que preservaram as suas especificidades, ao mesmo tempo em que se amalgamou em novas configurações, como se encontra explicado abaixo:

[...] Convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, guardando, cada uma delas, identidade própria, representando, em si, riquíssima diversidade sociocultural. Além de uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo igualmente numeroso de imigrantes e descendentes de povos originários de diferentes continentes, de diferentes tradições culturais e de diferentes religiões [...]. (MEC/SEF, 1997, p. 20)

Observo aqui uma grande expressão numérica e qualitativa de grupos que compõe a malha social brasileira, provenientes de origens diferentes e todos chamados de ‘brasileiros’.

[...] A própria dificuldade de categorização dos grupos que vieram para o Brasil, formando sua população, é indicativo da diversidade. Mesmo para a elaboração de um simples rol, é difícil escolher ou priorizar certo recorte, seja continental ou regional, nacional, religioso, cultural, linguístico, racial/étnico. Portugueses, espanhóis, ingleses, franceses, italianos, alemães, poloneses, húngaros, lituanos, egípcios, sírios, libaneses, armênios, indianos, japoneses, chineses, coreanos, ciganos, latino-americanos, católicos, evangélicos, batistas, budistas, judeus, muçulmanos, tradições africanas, situam-se entre outras inumeráveis categorias de identificação [...]. (MEC/SEF, 1997, p. 20)

Os brasileiros situados em variadas categorias de identificação formam um mosaico de grupos a que dificulta a indicação de determinados recortes na discussão da diversidade.

[...] Além disso, um mesmo indivíduo pode vincular-se a diferentes grupos ao mesmo tempo, reportando se a cada um deles com igual sentido de pertinência. Quando se fala da situação atual da população, eventuais categorizações são ainda mais difíceis à circulação que existe entre tradições e culturas, do ponto de vista individual, sem falar de aproximações espontâneas e voluntárias entre grupos, com fins associativos, de cooperação ou de diálogo com vistas ao entendimento [...]. (MEC/SEF, 1997, p. 20)

As estruturas que são comuns a todos os brasileiros, acima mencionadas, dos entrelaçamentos socioculturais que permitem valorizar aquilo que é próprio da identidade de cada grupo e o que permite acesso a uma construção comum a todos, onde cabe pronunciar “nós”. Esse entendimento é muito importante e advém do sentido, segundo Cunha (1989), de se atribuir a liberdade a cada grupo social organizar sua vida na forma que melhor convém, apenas respeitando o signo da solidariedade e da construção do bem comum.

Por um longo tempo no Brasil isso foi negado pelos grupos que exerceram o poder. Entretanto, desde sempre foram feitos grandes esforços das esferas do poder na sociedade, nos sectores políticos e nos civis, em busca de atingir a “democracia social”. Porém, essa era entendida como homogeneidade social e cultural, talvez, devido à falta de compreensão do conceito ou da iniciativa autoritária da negação da diferença, como se essa fosse algo errado e perigoso. Hoje, o conceito de diversidade cultural como o reconhecimento, a afirmação e o diálogo de culturas diferentes é mais ou menos posta como legítima na sociedade brasileira.

Entretanto, o conceito de diversidade cultural é contestado por alguns elementos que tensionam o contexto da cultura brasileira. Como em primeiro elemento posso dizer sobre a dificuldade em reconhecer, no nível político as expressões locais e regionais. Então, estes são reconhecidos no cotidiano, e, só recentemente é que se tem dado tratamento - ainda incipiente - que beneficia as particularidades dessas expressões socioculturais na formulação das políticas públicas.

Um segundo elemento de tensão do atual contexto sociocultural brasileiro diz respeito ao contraditório e discriminatório tratamento em relação às expressões das culturas populares. Há um reconhecimento do poder criativo do povo brasileiro na incorporação de elementos populares como símbolos de identidade cultural no Brasil, especialmente daqueles que são potenciais turísticos. Contudo, as culturas populares sempre sofreram tratamento discriminatório dedicado às classes menos favorecidas, que são, em primeiro lugar, detentoras de um rico patrimônio cultural.

Considero a diversidade, não como um fator de desigualdade e marginalização social, mas como um conceito que, se for bem entendida, incrementa os recursos para desenvolver situações de inclusão social, que até recentemente não era considerada, tais como considerar o os direitos das minorias e afirmar as particularidades dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

2.3.2.1 Do direito a diversidade sociocultural no Brasil

Diante das questões acima, vale a pena compreender a natureza do direito à diversidade sociocultural no Brasil. Desde o início, é importante falar como o direito político e o direito cultural está postos na Constituição brasileira e, dessa forma, verificar como estes são definidos na sociedade brasileira. Contudo, de acordo com as seguintes categorias: o direito ao patrimônio cultural, bem como o conjunto de expressões culturais locais e regionais, bem como, a cultura popular.

Com a conclusão da elaboração da Constituição do Brasil se abriu um novo momento no país. A intenção da carta constitucional do Brasil é a criação de um Estado Democrático, garantindo a exercício dos direitos sociais e individuais, da liberdade, da segurança, do bem-estar, do desenvolvimento, da igualdade e da justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

A Carta constitucional está baseada na harmonia social e comprometida com a resolução pacífica das controvérsias. Em seu texto, está claramente expresso que a base é a soberania, o pluralismo político, e, também, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Isto reforça seu objetivo básico que é o de construir uma sociedade livre, justa e solidária, para garantir o desenvolvimento nacional, visando erradicar a pobreza e a marginalização, ao reduzir as desigualdades sociais e regionais, no sentido de promover o bem de todos, sem preconceitos origem, etnia, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A consequência é que, pela Constituição, todos são iguais em direitos e deveres perante a lei, sem distinção de qualquer espécie, e todos são garantidos o direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade. É realçada na Constituição que qualquer discriminação contra os direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos, especialmente, a prática do racismo constitui um crime e com punição prevista por lei. São, também, direitos

sociais: educação, saúde, trabalho, habitação, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e às crianças, e a assistência aos desabrigados.

A carta Constitucional certifica que é de competência comum da Federação, e de Estado e cada Município legislar e proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Além disso, enfatiza que a Federação deve ser em forma republicana, sistema representativo e regime democrático, tendendo a seguinte hierarquia no processo legislativo: correção para a Constituição, leis complementares, leis ordinárias e delegadas, medidas provisórias e resoluções.

Em relação ao ensino, a Carta Constitucional diz que este deverá ser ministrado com base em valores. Isso traz algumas peculiaridades, que são aqui apresentados: os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental devem ser fixados, de forma a afirmar a base comum e respeito pelos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O Ensino Fundamental regular deve ser ministrado em língua Portuguesa e o ensino da história do Brasil deverá incluir as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação de seu povo.

A Carta Constitucional assevera o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, onde está contido a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus vários níveis, a saber, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o emprego, a promoção humanística, científica e tecnológica do país. O Plano Nacional de Cultura vem na sequência da integração das ações do governo para o desenvolvimento cultural e à proteção e valorização do patrimônio cultural do país, tendo em vista:

- Produção, promoção e difusão de bens culturais;
- Formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura;
- Democratizar o acesso aos bens culturais;
- Recuperação da diversidade étnica e regional.

Destas ações acima citadas, posso destacar algumas características, especiais que estão contidas na Carta Constitucional, que remete ao desenvolvimento, proteção e valorização do patrimônio cultural, como está mais detalhado abaixo:

- O Estado garante a todos os cidadãos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional através do apoio e incentivo à valorização e difusão das expressões culturais e de manifestação da defesa culturas populares, indígena e afro-brasileira, e outros parceiros nacionais do processo civilizatório nacional.

- A explicitação do que seja o patrimônio cultural, a sua natureza material e imaterial, individual e grupal, referente à identidade, memória e ação sobre dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Aqui estão incluídos os modos de expressão, os meios de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas, ademais das obras, dos objetos, dos documentos, e dos espaços destinados às manifestações artísticas e culturais; os conjuntos urbanos e sítios de importância histórica, paisagística, artística, arqueológica, paleontológica, ecológica e científica.
- O reconhecimento dos índios e sua organização social, seus costumes, suas línguas, suas crenças e tradições, bem como o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Está dentro de a jurisdição Federal demarcar, proteger e respeitar todos os seus bens. Além disso, o Ensino Fundamental também pode ser ministrado para as comunidades indígenas em suas línguas maternas, e também podem ser utilizados processos particulares de aprendizagem.

A partir da reedição da Constituição do Brasil ocorreram muitas discussões que podem ser, segundo seus representantes, a expressão do desejo e necessidade do povo. No entanto, o tempo foi responsável por apontar as questões inconsistentes que foram incorporadas no documento. Isso foi evidente nos sucessivos fragmentos que foram sendo acrescentadas ou substituídas na Constituição.

Inicialmente, é importante que os direitos políticos, os direitos sociais e os direitos culturais são constantes da Constituição do Brasil. Porém, os direitos políticos e direitos sociais são tratados na mesma sessão, o título II, enquanto que os direitos culturais não são tratados explicitamente. Antes, eles são abordados no título VIII, que estabelece a ordem social e posto como um benefício, como a educação e o desporto. Abaixo se encontra destacadas três segmentos da Carta Constitucional, que aborda a questão dos direitos sociais, direitos políticos e culturais, tal como eles são tratados.

[...] DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS - Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; DOS DIREITOS POLÍTICOS - Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I - plebiscito; II - referendo; III - iniciativa popular. (...) DA ORDEM SOCIAL: DA CULTURA - Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Art. 216. Constitui patrimônio cultural brasileiro

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; [...] (Constituição Federativa do Brasil, 1998, p. 5).

Nos termos da Carta Constitucional, os cidadãos têm direitos individuais, coletivos e políticos, que pelo conteúdo da lei, posso dizer que eles estão segurados na sua escrita. Diferentemente de tais direitos que se encontram no Título 1º, e que estandardiza os princípios basais, o direito cultural é um item que está posto como sendo da ordem social. A leitura sugere um aleijamento do que seja o direito de fato e o benefício que o Estado pode oferecer aos cidadãos.

Na Constituição Brasileira, no artigo nº 215 estabelece que o Estado garanta a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a divulgação das expressões culturais. Neste sentido, quanto ao direito ao patrimônio cultural do Brasil, merece destaque as expressões culturais locais e regionais. As regiões do Brasil, as dimensões sociais, materiais e culturais, mostram grande diversidade, e reconhecimento destas características é extremamente importante, permitindo o conhecimento mútuo entre as regiões, grupos e indivíduos; bem como, a consolidação do espírito democrático na adoção de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio à injustiça, como forma de construir a noção de identidade nacional e senso de pertencimento social. Neste aspecto, é importante...

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...]. (MEC/SEF, 1997, p: 08)

É importante aqui fazer a distinção entre as desigualdades sociais e a diversidade cultural. A primeira refere-se à grande diferença entre a produção de relações de dominação e exploração socioeconômica e político. E a compreensão da diversidade cultural implica em vislumbrar suas relações, causadas por desigualdades socioeconômicas. Além disso, neste sentido, posso dizer do conjunto de expressões culturais, locais e regionais, bem como a cultura popular.

A cultura popular ainda sofre as limitações da cultura de massa, como resultado da globalização. Além disso, se convencionou a contar a história do Brasil numa perspectiva unitária, mas todos os grupos sociais têm uma história. E esses são diferentes entre si e

necessitam serem narradas a partir do ponto de vista daqueles que a produziram. Portanto, é necessário enfatizar que os grupos sociais têm forte produção cultural, mas nem sempre é considerado como algo de valor.

Considerar a diversidade significa respeitar e valorizar as diferenças culturais e muito mais, afirmar a existência de características comuns. Com isso, é gerada outra possibilidade, a de se construir uma nova mentalidade. É verdade que depende do exercício da cidadania a constituição desta nova mentalidade. Disso depende o bom futuro da convivência na sociedade brasileira, voltado para a superação de todas as formas de exclusão social e discriminação cultural. Nas palavras de Touraine (2005) nem todos partilham o mesmo mundo, pois há que pensar que não existe uma única unidade institucional que define os mesmos direitos de cada uma das pessoas, contudo, todos têm direitos culturais, que procedem de nosso relacionamento com nós mesmos e com os outros.

2.3.3 Contexto da educação para a diversidade sociocultural no Brasil

Neste atual contexto, ademais de pensar sobre a estrutura de ensino é importante refletir sobre a responsabilidade da educação como um veículo para a comunicação intercultural. Posso dizer que a comunicação intercultural se faz quando os povos demonstram a necessidade de compreender aos que lhes rodeiam e, portanto, nas palavras de Touraine (2005) estão predispostos ao reconhecimento do outro. Segundo o autor, neste processo não pode ser esquecido que, o encontro de culturas é sempre um exercício assimétrico. E o discurso baseado na comunicação intercultural está sujeito a essa composição. Neste sentido, relativismo cultural foi muito mais prejudicial a essa comunicação, dificultando a compreensão e o respeito por culturas diferentes.

Por outro lado, diz Touraine (2005) é importante compreender e comunicar com diferentes culturas. Estar conscientes de que as variações em diferentes culturas podem servir para realizar avaliação das próprias condutas dos homens.

E nesse sentido, a educação pode desenvolver conceitos e ferramentas para ampliar referenciais de atitude para o respeito mútuo e a valorização do outro, de modo a permitir o reconhecimento de como se processa a organização de diversas origens étnicas, sociais e culturais, sendo isso extremamente importante para o Brasil. Do mesmo modo, a educação tem o poder de disseminar conhecimento sistemático sobre o mundo, sendo assim, a sua

missão no Brasil é complexa, pois frente de uma realidade plural é necessário o expediente dos debates e discussões para a compreensão de como sistematizar tanta riqueza vindas das questões sociais e culturais.

A educação como um dos veículos responsáveis pela possibilidade de comunicação intercultural, seja em sua dimensão macro - nas áreas da sociedade política – seja em sua dimensão micro - no cotidiano escolar, necessita de um embasamento que se encontra nas discussões e debates, todas as instituições sociais. Ela, portanto, deve atuar de modo que os conceitos e estratégias para a vida plural incentivem a promoção de habilidades, conduta e valores para a vida social, sejam expressas na vida cotidiana. No que diz respeito à dimensão micro, quer dizer, a escola, Touraine (2005) chama a atenção, de esta é um dos veículos responsáveis para que a possibilidade de comunicação intercultural seja aprimorada, porém ainda altamente estigmatizada, mostra na sua racionalidade, um ensino homogêneo e rejeita o que é heterogêneo. As escolas acabam por passar, sem qualquer reflexão, as contradições cristalizadas na sociedade. A escola no Brasil durante muito tempo disseminou preconceito em relação à disseminação do "diferente" de várias maneiras.

Conteúdos indevidos e até errados (...) contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si, como se isso fosse possível, sem prejuízo da dignidade dos diferentes grupos produtores de cultura [...]. (MEC/SEF, 1997, p: 21).

Como não cabia a escola resolver o problema da discriminação, muitas vezes, havia em seu interior uma grande omissão quanto à diversidade cultural, ou ainda mesmo, manifestações de discriminação, por parte dos integrantes da escola, mesmo que de maneira não intencional ou inconsciente. Então, os acontecimentos de intolerância aos diferentes se disseminam e se espalham livremente neste espaço.

Na verdade, ao se pensar sobre estas questões, tais como expressões da diversidade cultural, elas são logo remetidas à escola. E, é verdade esta pode participar da resolução do problema da discriminação. Contudo, não é a única responsável por tornada de consciência quanto à diversidade sociocultural. Antes, a escola tem de ser vista como parte integrante de um abrangente processo, que é o Projeto Educacional vinculado ao projeto sociopolítico da nação. Nesse sentido, abaixo analiso como a diversidade é tratada e como é garantido o direito à diferença no Brasil.

2.3.3.1 A estrutura da educação para a diversidade sociocultural no poder Político

No sentido de avançar nessa investigação tomo como imperativo tecer considerações sobre a forma como a questão da diversidade sociocultural está incluída na instância política do poder legislativo e do poder executivo, em direção à resolução do problema da discriminação e da busca de reforço às culturas que circundam o país. Para que esta tentativa seja bem sucedida, utilizo a mesma dinâmica da subsecção anterior, o recorte em alguns documentos editados pelo poder legislativo, bem como pelo poder executivo. Considero que a lei resulta da luta política, e, aqui particularmente, enfatiza a luta pela inserção da diversidade sociocultural, mas, segundo Gomes “elas caminham lado a lado com outras iniciativas políticas e pedagógicas reivindicadas pelos movimentos sociais e hoje incorporadas - com limites e contradições - no contexto educacional brasileiro” (2008 p.85). A discussão passa pelos seguintes documentos:

- LDB nº 9.394 - 20 de dezembro de 1996
- PNE - Plano Nacional de Educação
- Plano Nacional de Educação em direitos humanos
- LDB nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.
- Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008.
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais– em especial o documento sobre pluralidade cultural.

De cada um destes documentos foram extraídos esquemas que imprescindíveis para a discussão da temática em questão, ou seja, o problema da discriminação e da construção, através da educação, de uma mentalidade de aceitação e promoção de culturas que se circulam no país. Para Candau (2008) esta mentalidade é resultado do reconhecimento de que certos grupos sociais têm sido alvo de inaceitáveis discriminações, e isto se traduz na lei.

2.3.3.1.1 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394*

Na esfera do Poder Legislativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB) tem uma preocupação explícita quanto à questão do tratamento da diversidade

sociocultural. Segundo a lei se recomenda para a educação, que engloba os processos formativos da convivência humana em todos os âmbitos da sociedade civil, principalmente na escola, a intercessão destes processos educativos; ademais, que estes processos estejam baseados em princípios de respeito pelo pluralismo de concepções de mundo e para a liberdade, a tolerância, a solidariedade, e para a justiça.

A principal intenção da lei é explicitar a compreensão da educação como um processo de aprendizagem que se dá na convivência humana – está incluído aqui o trabalho, as instituições de ensino em todos os níveis, a investigação científica e movimentos sociais - da sociedade civil num nível global e as expressões culturais. No próprio texto está definida a amplitude e a natureza da ação dessa lei, que é a regulamentação da educação e a vinculação desta com o mundo do trabalho, com a prática social e com os princípios da liberdade e da solidariedade humana; além dos objetivos desta educação, que está voltado para o pleno desenvolvimento do educando para preparar para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

No que diz respeito aos princípios do ensino está à liberdade, elemento-chave para que esse seja ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, possibilitando a autonomia da aprendizagem, de ensinar, de pesquisar e popularizar a cultura, a arte e o conhecimento, na totalidade do pluralismo de ideias e do fluxo da circulação de diferentes concepções pedagógicas, buscando o exercício da tolerância no espaço da escola e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Neste sentido é importante, segundo a lei, a vinculação entre a educação escolar, do emprego e das práticas sociais. Este "toque" de democracia se desdobra na gestão dos sistemas, de modo a favorecer padrão de qualidade excelente da ao se fazer educação.

Ainda se registra nos princípios e propósitos da educação, no artigo 3º, que o ensino será ministrado com fundamento em alguns princípios básicos, e, entre eles, estão sobre o respeito à liberdade, a tolerância e a valorização da experiência extraescolar; Isso pode ser ainda muito insipiente, mas é uma iniciativa importante no reforço do sentido de pensar sobre a diversidade cultural e os valores que advêm desta.

A Educação Básica tem pela lei, o objetivo de desenvolver o educando, a fim de garantir a formação necessária para a atuação da cidadania e a progressão no trabalho e em estudos posteriores. Algumas particularidades desta modalidade podem ser encontradas na lei, a saber:

- O calendário escolar adequado às características locais (culturais climáticas e econômicas)

- Os currículos do Ensino Fundamental e do Nível Médio devem ter uma base nacional comum obrigatória, tal como o estudo da língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade sociopolítica, especialmente a do Brasil.
- Os currículos do Ensino Fundamental e do Nível Médio passam a ter uma parte diversificada a ser complementada, em cada sistema escolar, a partir das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos consumidores.
- O ensino da arte é componente curricular obrigatório na Educação Básica.
- O ensino da História do Brasil deve agora levar em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.
- Os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar a divulgação de valores sociais fundamentais, direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e a ordem democrática.
- Será assegurada às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas e dos seus próprios processos de aprendizagem.
- A educação religiosa pode ser oferecida sem custo ao caixa público, em caráter: confessional, segundo a opção religiosa ministrada por professores preparados pela entidade religiosa; ou ainda, interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas.

Estas orientações possibilitam à sociedade civil traçar ações, que estão a promover um processo de mudança:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (LDB 9.394, 1996).

Isso revela que a compreensão da educação, enquanto processo de formativo da aprendizagem, se dá nas relações da sociedade civil e nas expressões culturais. Assim, o ensino da História do Brasil deve destacar a contribuição das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Também, neste sentido, recomenda que a diversificação dos programas curriculares do ensino fundamental e médio deve ser complementada, em cada

sistema de ensino, a partir das características específicas da cultura, da economia e do indivíduo em cada local e região do país.

Nesta lei foi dada a atenção para a promoção da cultura e subsídio aos índios, que deve ser desenvolvido através de programas integrados de ensino e pesquisa, em uma escola bilíngue e intercultural. Aqui estão alguns objetivos destacados:

- A recuperação de suas memórias históricas;
- A reafirmação de suas identidades étnicas;
- A valorização das suas línguas e ciências;
- Garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das sociedades indígenas e não índias.

Além disso, os programas integrados de educação intercultural para as comunidades indígenas serão planejadas juntamente com as próprias comunidades indígenas, e de serão incluído nos planos nacionais de educação os seus objetivos.

2.3.3.1.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

Em que a questão da diversidade sociocultural, o Plano Nacional de Educação traz em seu documento algumas diretrizes norteadoras, tais como: a inserção no currículo do componente interdisciplinar, e dos temas transversais - como ética, meio ambiente, diversidade cultural, trabalho e consumo, entre outros. O mesmo acontece no Ensino Superior, que tem nas suas diretrizes básicas o estabelecimento de orientações curriculares que afirmam a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de diferentes instituições do Ensino Superior, de modo que estas respondam às necessidades diferenciais e peculiaridades do contexto.

É importante citar, também, a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores, dos temas transversais, especialmente as abordagens de gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

O Plano Nacional de Educação expõe que a preocupação do plano com o tema da diversidade sociocultural nas modalidades de ensino se traduz na inclusão, em qualquer curso de formação, de nível médio e superior, dos seguintes tópicos:

- Conhecimento sobre as pessoas com necessidades especiais e sua educação, na formação da igualdade social;
- Abordagem de temas específicos nos currículos e programas dos cursos de formação profissional, que focalize o segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais, sobre a história, cultura, conhecimento, manifestações artísticas e religiosas, e também a sua contribuição para a sociedade brasileira;
- Comprovação de requisitos, testes e títulos para os cargos de professor de educação indígena, referentes às particularidades relativas ao campo cultural, em particular linguística, dos grupos indígenas.

Esses itens são de extrema importância para a educação, e para a formação profissional, no Brasil. Em especial, cito o segundo item como um dos mais expressivos no plano e “pedra de toque” esta tese. Busco nesta tese reconhecer como esta garantida esta abordagem na formação de professores e quais são suas características, matizes e nuances no seu currículo e cotidiano. Neste tópico estão contidos elementos propícios para análise que será desenvolvida nas próximas seções.

2.3.3.1.3 Lei n° 10.639

Ainda na esfera do Poder Legislativo, com a publicação da n ° 10.639/03 se concretizou no Brasil uma lei que, de forma explícita, afirma uma medida de obrigatoriedade quanto à inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos de ensino da educação básica, a saber, Ensino Fundamental e Nível Médio. Essa lei traz uma conquista nas lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro no que se refere à educação.

[...] Em 09 de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, uma medida de ação afirmativa que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Trata-se de uma alteração da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação [...]. (GOMES, 2008 p.67)

A Lei n.º 10.639/03 consiste no acréscimo de três artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu a inclusão obrigatória no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, da temática "História e Cultura Afro brasileira". O seu conteúdo programático deve compreender o estudo da História da África e dos Africanos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira a partir de seguintes perspectivas: a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Também foi incluído o dia 20 de novembro, como dia comemorativo, no calendário escolar 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Essa lei traz um grande significado no cenário brasileiro, especialmente, no momento em que “as ações afirmativas começam a fazer parte do cenário nacional” (GOMES 2008 p.69). O autor chama a atenção para o fato de que este momento é oportuno para uma reflexão sobre os limites e as possibilidades da lei, suas implicações na formação de professores e professoras e na sala de aula (2008 p.69). Também em Gomes (2008) se encontra a análise da inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira como contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro

[...] O § 4º do art. 25 da LDBEN diz que o ensino de História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia. A Lei 10.639/03, ao alterar a LDBEN, vai mais longe. Ela supera a visão de que a ação da população negra no Brasil se resume a meras contribuições e traz para o debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes. Além disso, extrapola o conhecimento específico do ensino de História incluindo outras áreas do conhecimento [...]. (2008 p.71).

A partir desta lei posso ter uma visão ainda mais alargada da sua amplitude ao entender o melhor o caráter interdisciplinar que uma discussão como esta traz. O texto da lei, traduzido para a sala de aula remete à “possibilidade de construção de projetos pedagógicos interdisciplinares nas escolas (...). Carecem de um trabalho conjunto entre os docentes e do olhar das diferentes áreas do conhecimento, extrapolando a visão historiográfica” (GOMES 2008 p.83/84). Esse é um exercício necessário de ser feito por professores que desejam desenvolver estratégias pedagógicas para a incorporação da lei que inclui do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino.

2.3.3.1.4 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi editado em 2007 e um dos seus desafios da está em equilibrar a cena contemporânea cujo contexto apresenta quadro de contraposição entre avanços e anacronismos referentes aos direitos humanos. “Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos” (PNEDH, 2007, p. 21). O desafio está em avançar no que se refere às aspectos legais, que tem se desdobrado de forma eficaz e restringir as violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, que torna o dispositivo legal ineficiente.

Desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), foi desencadeado um processo de transformação de mentalidade social quanto aos direitos humanos frente a questões de violação da identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais, ditas minorias. Esta discussão atingiu o Brasil nas décadas de 1960 e 1970, no entanto, segundo o texto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) ainda persiste no atual contexto “a herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada”. (2007, p. 22).

Na direção de construir e consolidar uma cultura de preservação dos direitos humanos e da cidadania é que a Constituição Federal de 1988 reconheceu e fundamentou os direitos à dignidade e a cidadania da pessoa humana. Tais direitos foram expandidos em: civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais. Nesse mesmo sentido, o Brasil passou a “ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional”. (PNEDH, 2007, p. 22/23).

Como fruto deste reconhecimento é editado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), como compromisso da sociedade política na efetivação da democracia e da justiça social. Apresenta uma compreensão atual de direitos humanos incorporados aos conceitos de cidadania democrática e ativa, por sua vez “inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade”.

(PNEDH, 2007, p. 23/24) Todas as ações apontadas no PNEDH visam dar suporte na executar programas e projetos de educação que traga o resultado conjuntural do exercício cotidiano de fatores, tais como:

[...] a) o incremento da sensibilidade e da consciência sobre os assuntos globais por parte de cidadãos comuns; b) a institucionalização de um padrão mínimo de comportamento nacional e internacional dos Estados, com mecanismos de monitoramento, pressão e sanção; c) a adoção do princípio de empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros (as), povos indígenas, idosos (as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros); d) a reorganização da sociedade civil transnacional, a partir da qual redes de ativistas lançam ações coletivas de defesa dos direitos humanos (campanhas, informações, alianças, pressões etc.), visando acionar Estados, organizações internacionais, corporações econômicas globais e diferentes grupos responsáveis pelas violações de direitos [...]. (PNEDH, 2007, p. 21 /22).

Os fatores supracitados revelam o compromisso oficial com a continuidade do PNEDH como política pública. Portanto, espera-se que esta seja capaz de consolidar uma cultura de direitos humanos, a ser materializada na sociedade, de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito.

2.3.3.1.5 Lei nº 11.465

A Lei nº 11.465 entrou em vigor 10 de março de 2008 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que já tinha sido anteriormente modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelecia a inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Com essa nova edição, inclui-se também a discussão das questões indígena no currículo oficial da rede de ensino a partir da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Assim como a Lei anterior, a de nº 10.639/03 ficou definido que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, devem obrigatoriamente não somente enfatizar o estudo da história e cultura afro-brasileira como também a história e cultura indígena.

O conteúdo programático abrange distintos aspectos da história e da cultura que marcam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como:

- O estudo da história da África e dos africanos;
- A luta dos destes dois povos no Brasil, as suas cultura no cenário brasileiro;
- O resgate das contribuições do negro e o índio no Brasil, relacionados à história no que diz respeito às áreas social, econômica e política.

Igualmente à na lei anterior, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados em todos os campos do currículo escolar, em especial, nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. Vale ressaltar que is índios já tinham uma data comemorativa no calendário escolar.

2.3.3.1.6. *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Mas é na esfera do poder executivo que, nas últimas décadas, se tem, forma mais concreta, a preocupação com a questão sociocultural. Tomando de empréstimo a análise de Candau que é bastante oportuna neste texto, observo que na esfera do plano nacional pela primeira vez na história brasileira, uma proposta de educação se origina no Ministério de Educação, com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997. A autora reflete que foram geradas grandes discussões quanto à concepção, construção e estruturação do documento, que incorporou nos temas transversais o tema da pluralidade cultural. “esta opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias de toda uma negociação onde a pressão dos movimentos sociais se fez presente” (2008 p.18). O projeto “Parâmetros em Ação”, que traz referência acerca das diretrizes e parâmetros do planejamento de ensino em todo o território brasileiro:

- Para a Educação Básica – desde a Educação Infantil até o Nível Médio,
- Para a Educação Profissional (Nível Técnico),
- Para a Educação de Jovens e Adultos,

Explicitando assim, a preocupação de possibilitar o conhecimento do caráter de uma nova forma de educar, que está apoiada numa reconstrução de pensamento e execução do sistema de ensino formal no Brasil hoje.

O estabelecimento de um referencial de qualidade para a educação no Brasil passou pelo conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A persecução da qualidade envolve

investimento em frentes, como a formação inicial e contínua dos professores, uma política salarial digna, um plano de carreira, a qualidade e a disponibilidade do livro didático, recursos tecnológicos, e as atividades curriculares do ensino e aprendizagem. Para que a educação possa atuar no processo de construção da cidadania, tendo como objetivo a busca da igualdade de direitos entre os cidadãos.

A concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais ocorreu em 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. O resultado dessa reunião de cúpula foi o compromisso pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. Segundo o texto da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) tendo em vista os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação coordenou na época, a preparação do Plano decenal de Educação para Todos (1993-2003), voltado para a reparação da escola do ensino básico. Este plano estabelece a necessidade e obrigação do estado elaborar parâmetros no campo do curricular do ensino obrigatório, de modo a atingir os objetivos de melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. A sua natureza flexível assegura a execução das decisões no nível local e regional, tendo em conta a diversidade sociocultural regional, étnica, religiosa e política.

O processo de desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o texto da introdução (1997), teve início nos estudos de propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros. Igualmente, da análise dos currículos oficiais oriundos do Plano decenal de Educação para Todos, realizada pela Fundação Carlos Chagas, e, ao mesmo tempo, através de contatos com “experiências de outros países”.

A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394-96, assevera a formação básica comum para a educação básica. Esta se estabelece nos Parâmetros Curriculares Nacionais através da formulação de um conjunto de diretrizes norteadoras nos currículos e conteúdos mínimos, garantindo assim a flexibilidade no tratamento dos componentes curriculares. A proposta da LDBEN, nº 9394-96, tem como âncora o objetivo do Ensino Fundamental, que é promover a todos a formação básica para a cidadania, incluindo: a compreensão do ambiente natural e social; do sistema político; da tecnologia; dos valores sobre os quais se funda a sociedade; e do desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista o alcance de conhecimentos e habilidades, para além da formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos laços da solidariedade humana e da tolerância na vida social. Verifico que a organização do currículo escolar caminha no sentido dos objetivos efetivos da educação democrática.

No que diz respeito aos princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estes estão reforçados pelo papel do governo para assegurar que o processo democrático funcione para reduzir barreiras sociais. E, nesse sentido, seu papel na escola é o de preparar e instrumentalizar crianças e jovens para o processo democrático, concedendo a todos o acesso para a participação social. Entre os princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais estão

[...] o exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as qualidades da arte e das mensagens estéticas, domínios de saberes tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo [...]. (PCN, Introdução, 1997, p. 33)

Essas afirmações apontam para a importância da escola nas questões sobre a dignidade humana, a igualdade de direitos, o repúdio a todas as formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito, construindo sentido na ação cidadã. Bem como, proporcionar aos alunos a capacidade de experimentar as diversas formas de inserção sociopolítica e cultural. Na inclusão no contexto atual, a pessoa deve ter novas referências para os cuidados do próprio corpo e com a saúde, através da educação sexual e preservação ambiental. Neste sentido, a escola deve fornecer ao aluno o domínio de recursos que possam garantir tais referências acima, e que os capacite para a perspectiva da participação cidadã. Para tanto, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem venha a explorar.

[...] a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo a autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação as suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados [...]. (PCN, Introdução, 1997, p. 35)

Diferenças socioculturais devem determinar as necessidades individuais de aprendizagem, e também as condições do processo educacional. Esta determinação é fundamental para a validade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que dependem

da conformidade de sua realidade social. Todavia, eles possuem uma referência curricular nacional, com conteúdo e objetivos articulados, que efetiva uma formação de cidadania em âmbito nacional. Essa conformidade entre diferenças e base comum reforça a unidade nacional, procurando ao mesmo tempo garantir o respeito pela diversidade que é uma marca cultural do país, através da possibilidade de adaptações que integrem as dimensões da prática educativa.

A estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais busca contribuir para as questões sociais de relevância, ao incorporarem-se como um conjunto temas transversais nas áreas definidas, a fim de facilitar a construção de ferramentas para o conhecimento da realidade na qual os alunos são colocados. Aqui se encontram em destaques: a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural. A escola deve estar preparada para responder a essas demandas da sociedade, para lidar no seu dia-a-dia com questões que interferem na vida dos estudantes.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a transversalidade implica a responsabilidade das relações sociais travada na escola, explicitando a coerência entre os valores vivenciados e o trato científico com essas questões envolvidas nos temas transversais. Convém notar que estas exigem ajustes para satisfazer as necessidades reais de cada região ou mesmo, de todas as escolas. As Adaptações Curriculares apontam para a necessidade de atender a diversidade no país, segundo as perspectivas sociais, políticas, econômicas e culturais.

A atenção à diversidade se concretizará em ações que trazem em consideração as habilidades, interesses e motivações de cada aluno. No entanto, a atuação do professor deve levar em consideração os fatores sociais, a história cultural de cada aluno, além de características pessoais. No sentido de considerar o significado da diversidade, a escola deve enfatizar o valor do respeito à diferença, já que esse é fator de benéfico. Segundo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a atenção à diversidade revela compromisso com a equidade, ao viabilizar o direito de todos os alunos realizarem o essencial da aprendizagem para o seu desenvolvimento.

Para cada nível e modalidade de ensino foi construída no documento dos parâmetros uma estrutura didática inserido em um documento específico para cada área, onde são consideradas as devidas particularidades que envolvem cada segmento específico ensino. Aqui está destacada a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O interesse é permitir a visualização do tema da diversidade cultural em todas

as áreas da educação, de forma transversal, como pode ser visto logo em seguida no desenho da estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica:

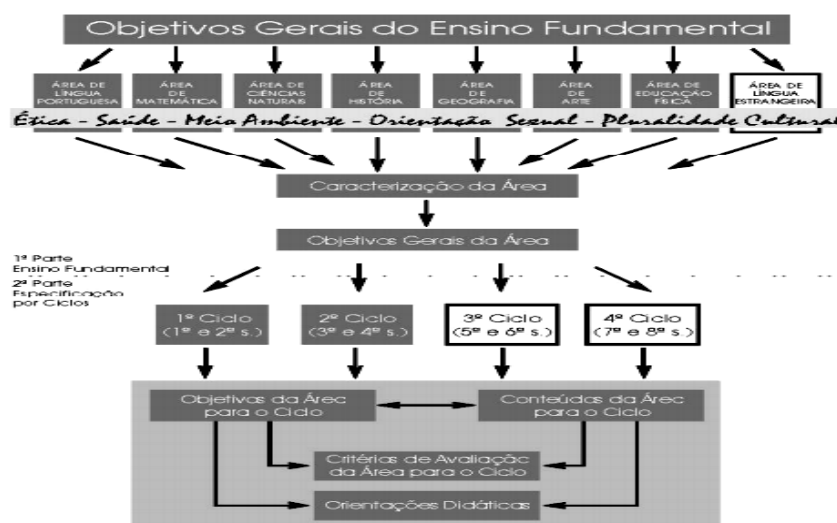


Ilustração 12: Estrutura dos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental
 Fonte: Extraído de PCNs - MEC/SEF (1997) ²¹

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do Ensino Fundamentais que os alunos sejam capazes de conhecer e valorizar a diversidade cultural:

[...] Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...]. (MEC/SEF 1997: 08).

Neste sentido, um dos volumes dos parâmetros está destinado ao trabalho pedagógico a fim de tratar da questão da diversidade cultural. O objetivo geral da pluralidade cultural, portanto, é a contribuição dos povos para a construção da sociedade brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõe o desenvolvimento das seguintes capacidades:

[...] conhecer a diversidade do patrimônio etno cultural brasileiro, tendo atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia; • valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira; • reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania; • desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação; • repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; • exigir respeito para si, denunciando

²¹ Os quadros não sombreados correspondem aos parâmetros que são trabalhados desde a 5ª até a 8ª series do Ensino Fundamental.

qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão; • valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural; • compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças [...]. (MEC/SEF, 1997, p. 43).

Do ponto de vista educacional, o que se espera desses objetivos, é principalmente, a transformação de atitudes e valores que preservem e promovam o patrimônio humano do país. E com isso, colaborar com a consolidação do bem-estar coletivo e da democracia no Brasil.

Assim, mesmo que haja um longo caminho ainda a ser transcorrido na direção de uma sociedade mais consciente de suas próprias potencialidades e limitações, esse caminho deve ser transcorrido. É necessário recordar que o Ensino Fundamental regular é espaço de formação de crianças e adolescentes, então, é imperativo dar especial atenção ao trabalho que fortaleça uma nova mentalidade, de maneira a consolidar, não só o espírito da democracia no país, bem como o pleno respeito de todos os cidadãos em várias esferas da vida.

2.3.4. A educação em valores para a diversidade no Brasil hoje: possibilidades e limites

Pensar na diversidade sociocultural no Brasil nos leva a perguntar: Como essa se apresenta hoje? Quais são suas possibilidades? Quais são os seus limites? Estas perguntas têm o objetivo de explicar o modo como se apresenta a educação em valores para a diversidade no Brasil hoje e examinar quais são as suas possibilidades e limites. Este expediente é necessário, pois segundo Gomes (2008) a interpretação errada da lei também pode derivar em práticas sem sentido realizadas na escola. O autor aponta alguns exemplos mais corriqueiros

[...] chamar um grupo cultural para jogar capoeira sem nenhuma discussão com os alunos (as) sobre a corporeidade negra; realizar uma vez por ano um desfile de beleza negra desconectado de uma discussão mais profunda sobre a estética afro-brasileira; colocar os alunos (as) da Educação Infantil para recortar pessoas negras de revistas étnicas e realizar trabalhos em sala ou enfeitar o mural da escola sem problematizar o que significa a presença dos negros na mídia; chamar os jovens do movimento *hip-hop* para participar de uma comemoração da escola, desconsiderando a participação de alunos e alunas da própria instituição escolar nesse mesmo movimento; tratar o dia 20 de novembro como mais uma data comemorativa, sem articular essa comemoração com uma discussão sobre o processo de luta e resistência negras [...]. (GOMES, 2008, p. 86)

Diante disso, vale à pena repassar aqui sobre essa configuração da sociedade brasileira

e em que valores a sua educação pode ser baseada. Toda a sociedade civil, de uma forma abrangente, tem como principal rasgo o pluralismo, em especial a sociedade brasileira, que reflete de maneira acentuada - por sua própria formação histórica - o pluralismo social e cultural. E esse reconhecimento é a tônica que a sociedade brasileira, nas políticas e instituições civis, precisa cada vez mais aprofundar, para rever em seus processos a reconstrução de seus valores, de modo a avançar no sentido da justiça, liberdade e fraternidade tão necessárias a uma sociedade plural.

Disso depende o bom futuro na sociedade brasileira. Assim, a educação tem de desenvolver conceitos e estratégias que fomentem competências, comportamentos e valores para a vida social, a ser expressa no cotidiano. Daí a importância de investigar uma perspectiva que está cada vez mais presente no mundo e é muito necessária em sala de aula: os valores para a diversidade.

É interessante notar que até poucas décadas atrás, não havia a reocupação com uma educação em valores, antes, no período dos governos totalitários na época da ditadura militar, foi muito difundida no Brasil a "educação moral", com a proposição sobre a educação para o civismo. Esta tinha um caráter domesticador, segregacionista, discriminatório, preconceituoso e desprovido de pensamento crítico e da reflexão. É exatamente por essa perspectiva que a terminologia "educação moral" ainda é vista hoje no Brasil. Então, ocorre que atualmente ao se pensar sobre a educação em valores para a diversidade, em qualquer instância, seja política seja civil, outra é a terminologia utilizada, como a educação para a cidadania.

A educação para a cidadania e em especial, a educação para a diversidade, tem suas raízes fincadas no Brasil mais recentemente. O pensar estes valores se deu com a publicação da Lei 9.394 / 96, quando um novo paradigma afetou o quadro da sala de aula que, desde então, não só tende a ser conceitual e processual, mas deve ser uma educação criativa, reflexiva e crítica; erigida para lograr a responsabilidade de assegurar que os alunos possam construir a sua vida baseada na justiça, na solidariedade e voltada para o seu bem-estar e o de outros, bem como a observação dos direitos humanos.

Refletir sobre a educação em valores para a diversidade é extremamente importante no atual contexto brasileiro. Sei que a educação hoje pode ajudar as reivindicações dos valores da convivência democrática numa sociedade tão diversa como o Brasil, porque ela é um ótimo veículo para a difusão da educação em valores e para a diversidade, permitindo que a educação formal hoje no Brasil possa discutir a necessidade dos valores humanos em interação social. Há que pensar em uma dimensão valorativa para a educação através da reflexão e diálogo dos valores.

Nesse sentido, quais são as possibilidades da educação em valores e para a diversidade? Existem vários âmbitos em que a educação em valores pode operar, sobre o processo e a estrutura da educação. Cabe aqui destacar os temas transversais, pois eles têm o potencial de aplicação concreta na prática de ensino. Para Puig & Martin (1998) o ensino transversal é uma experiência educativa sintonizada com as necessidades do mundo e, portanto, traz para a sala de aula questões vivenciada pelos homens, seja de competências pessoais e/ou sociais. Então, a presença dos temas transversais é essencial para educar o sujeito a uma atitude de tolerância baseada na justiça, interesse nos demais e no respeito mútuo.

Para os autores citados nas características pedagógicas do ensino transversal são as de estarem presentes no processo educativo e a conseguir cruzar as diversas matérias, e isso dá sentido a perspectiva dos valores; e mais, aproximando esses aspectos, que são de interesse social aos conteúdos tradicionais, se tece um "fio condutor" nas salas de aula, e a partir de uma temática, várias áreas do currículo vão estar ligados à discussão dos valores da diversidade.

Os autores sugerem que o ensino transversal deve acercar-se de três pontos para facilitar a impregnação dos valores em todos os segmentos educativos: o primeiro diz respeito à necessidade de desenvolver um projeto global em que confluam distintas linhas que transpõem, de modo a determinar o ensino a partir pontos universalmente representativos dos valores; o segundo deve definir em seu projeto educativo quais são as linhas prioritárias - o significado e finalidade, utilizando as orientações culturais e da vida social, como reguladores desse ensino; o terceiro trata de comunicar com as metodologias utilizadas em sala de aula, ao abordar conscientemente como levar a prática da educação em valores e para a diversidade no ensino transversal.

O ensino transversal, que aqui se apresenta como uma possibilidade de execução da educação em valores e para a diversidade, é um conteúdo educacional é muito recente no Brasil. Ele começou a ser assimilado após a promulgação da Constituição brasileira, em 1988. Essa foi a primeira vez na história, quando se inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro, em que se fez uma referência à garantia dos direitos civis, entre os quais os culturais, os políticos e os sociais dos seus cidadãos, como descrito acima. Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394 de 1996), após quase dez anos, se consolida e amplia o compromisso do governo para educação.

Assim, o "marco" para aqui é uma educação para a cidadania, como apresenta o artigo 2º: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos

ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (1996, p.8). Verifico, pois, como os atuais dispositivos relativos à organização do curricular da educação escolar se deslocam no sentido de dar a possibilidade a uma discussão impulsionada aos valores da diversidade. Foi buscando o cumprimento dos objetivos para a educação para a democracia e para a cidadania é que os ensinamentos transversais foram tecidos no Brasil. O projeto “Parâmetros em Ação” propõe uma educação comprometida com cidadania, e isso fica claro ao observar a eleição dos princípios que orientam a educação escolar, os quais são baseados no texto da Constituição, a saber:

[...] Dignidade da pessoa humana - Implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; Igualdade de direitos - Refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, existem diferenças [...] e desigualdades [...] que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada; Participação - [...] traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc.; Corresponsabilidade pela vida social - Implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. [...] Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam. (MEC/SEF, 1997, p.p. 21, 22)

O debate sobre a questão da cidadania está relacionado com a discussão do conteúdo e significado da democracia, e referente às possíveis configurações dos mesmos. O compromisso com a construção da cidadania requer uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e das responsabilidades e direitos em relação à vida pessoal e coletiva. Nesta perspectiva, o projeto "Parâmetros em Ação" traz o ensino transversal em seu bojo, integrando as questões do bem-estar, da justiça e dos direitos humanos ao abordar a Ética, a Diversidade Cultural, o Meio Ambiente, a Saúde e a Orientação Sexual como nexo vertebrador de todas as áreas do ensino. Como pode ser visto aqui abaixo, o tema da pluralidade cultural como transversal a todas as áreas da educação.



Ilustração 13: Os temas Transversais para o Ensino Fundamental
Fonte: Extraído de PCNs - MEC/SEF (1997: 10) ²²

Educação para a cidadania requer, portanto, que as questões sociais e os valores sejam apresentados para a aprendizagem e reflexão dos estudantes. O desafio que se mostra para as escolas é o de estarem abertas para esse trabalho proposto pelas instâncias política da sociedade. Este começa com a inclusão, no currículo, um conjunto articulado e aberto dos temas a serem tratados didaticamente com vistas a reflexão de questões dos valores para a diversidade.

Este tratamento didático deve contemplar a complexidade e a dinâmica que estas questões requerem, e devem ter a mesma qualidade das áreas convencionais. Logo, a contribuição da escola está em desenvolver um projeto educacional empenhado em ampliar as capacidades para intervenção no contexto para mudá-lo. Um projeto educacional com este objetivo deve ser guiado por orientações que facilitam o posicionamento em relação às questões relativas aos valores para a diversidade na sociedade e para interpretar a tarefa educativa como uma intervenção com vista a este posicionamento.

Os limites da educação em valores, por tudo o que foi acima discutido, estão diretamente concatenados com o contexto em que os projetos educativos estão inseridos, seus territórios, suas demarcações e os seus próprios termos. É o contexto que vai dizer quais são os seus limites. No Brasil, alguns limites característicos servem de impedimento à concretização da educação em valores específicos para a diversidade e são motivados pela história do autoritarismo na sociedade brasileira, pela correlação de forças na sociedade política brasileira, pela despreocupação da sociedade civil quanto a essa questão e a desvalorização do professor, como uma da precariedade do quadro da educação brasileira.

E como já explicado anteriormente, a sociedade brasileira leva uma maca de autoritarismo na sua história. Já foi uma sociedade escravista, teve uma longa tradição de clientelismo e paternalismo nas suas relações políticas, também teve períodos de governos antidemocráticos, como está contextualizado acima. Até hoje é uma sociedade selada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem uma elevada discrepância e de exclusão social. Isso confunde o significado de cidadania, baseada na justiça, no interesse e no bem-estar dos outros e no respeito mútuo, pois esse conteúdo da dimensão ética, que deve

²² Os quadros não sombreados correspondem aos parâmetros que serão trabalhados desde a 6ª até o 9ª ano do Ensino Fundamental

ser promovido nas instâncias da sociedade política e civil brasileira, ainda é uma linha muito frágil.

Os limites da educação em valores para a diversidade também passa pelo binômio: a sociedade civil - sociedade política. A população brasileira, em parte, pela sua história, às vezes é vista de forma bastante peculiar. Dizem que o povo brasileiro é muito pacífico e que não é afeito ao envolvimento com as questões políticas; que "dá sempre um jeito em tudo", como ele pudesse "enganar" as situações vividas, e que sempre reclamam dos políticos. Mas, não mobilizam para transformar os cenários políticos, para reivindicarem as resoluções de seus problemas e estão sempre à espera de um Salvador. Essa silhueta social deixa ver a fragilidade dos conceitos e dos valores para uma vida humana digna e para a convivência democrática e para os direitos humanos, resultado do censo construído em meio ao autoritarismo incrustado na sociedade.

Por outro lado, o Brasil tem uma história de ação política que paralisou a sociedade em um determinado momento, e silenciou grupos discordantes, bem como definiu o assistencialismo como o principal elo entre o Estado e a sociedade. Essas relações dificultam a consolidação de uma sociedade civil atuante e organizada, empenhada em construir relações de direitos da justiça equitativa, respeito mútuo e bem-estar para todos.

Grande parte da população brasileira não tem acesso à plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social que ocorrem na sociedade política (as suas regras, as suas prioridades e benefícios). Isso aumenta a tensão entre o regime exceção e o Estado de direito que operam em correlação de forças na sociedade política no Brasil. A construção do Estado brasileiro, em sua história, foi orientado para a manutenção de relações que beneficiam as elites políticas, econômicas e sociais. E ainda hoje os traços dessa construção dificultam a consolidação de uma sociedade política mais consciente de sua representação, para que a justiça circule de forma equitativa na sociedade, baseando-se no respeito mútuo e bem-estar de toda a população.

Mesmo com os esforços de reflexão acerca da qualidade da formação de professores e buscar sua melhoria, os limites da educação em valores para a diversidade, ainda passa pela desvalorização do professor. A busca da qualidade inspira a necessidade de mudar a formação inicial e continuada de professores, bem como uma política digna de salários, uma projeção da carreira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394-96 propõe a valorização do profissional da educação escolar como um dos princípios do ensino. Esta valorização dos profissionais da educação deve ser promovida pelos sistemas educativos, a fim de garantir a estes profissionais determinadas condições mínimas e benefícios até então

pouco considerados, como: salário condigno profissional; aperfeiçoamento profissional contínuo; progressão funcional baseada em evidência sobre capacitação e desempenho; O tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação; Condições de trabalho adequadas.

O que está definido acima é muito importante para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Ainda assim, essa qualidade desejada implica, também, em pôr no centro do debate, a questão curricular, que está sendo observada hoje, mas ainda assim de forma insipiente. No entanto, esta discussão deve ser considerada como de inegável importância para a política educacional brasileira.

2.3.5 A luta do movimento social para reconhecimento da Diversidade sociocultural

Colocar em debate a questão curricular, considerando que a partir dela seja possibilitada a discussão da cidadania, implica no reconhecimento da atuação de setores da sociedade civil, a exemplo dos movimentos sociais, que tem função denunciadora, reguladora e propositora para com a sociedade política brasileira, ademais da própria sociedade civil, no combate aos abusos decorrentes das relações travadas entre os atores sociais.

Como um efeito “cascata”, a cultura discriminada gesta processos de oposição. FREIRE (1993) denomina este processo de “ideologia de resistência” que ganha formatos variados em função de cada luta vivenciada. Não existe uma forma específica, pois estão em uma dialética e acabam por se imbricar, alternando e estados pacíficos e insurgentes, violentos e crítico e criativo.

A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo (...) na medida em que as relações entre estas ideologias são dialéticas, elas se interpenetram. Não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa [...]. (FREIRE, 1993 p.31)

A fala de Freire (1993) acerca da dialética nos embates e nas formas de resistência, ao afirmar que elas não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa, é complementar ao que Touraine (1998) assevera como processo necessário à representatividade. Este alega que a democracia não pode ser representativa se esvazia a expressão pública dos movimentos sociais ou das correntes de opinião que colocam em discussão determinadas relações de mando. Para Touraine (2005) os movimentos sociais

atuam em direção da razão e contra a arbitrariedade do poder e acima de tudo, atuam em favor dos direitos universais do sujeito.

Significa dizer que em situações de conflito o movimento social pode atender ao chamamento para a igualdade, liberdade, justiça e respeito para todos os cidadãos. Há uma metáfora por Touraine (2005) que é muito oportuna, ela diz que o movimento social o sujeito sobre seus ombros para que este possa ver mais longe que a multidão não consegue ver “de pé”; é como um soldado na trincheira ou um menino cantando na barricada.

2.4 EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NO BRASIL

Ao discutir o contexto da diversidade sociocultural no Brasil, e em particular a maneira como se alarga o cuidado com esse tema na sociedade política e civil, posso verificar as ações revelam o compromisso com a conquista plena da cidadania. Destarte, nesta seção apresento algumas experiências de educação para a diversidade sociocultural no Brasil nas Instituições de Ensino Superior em nível de extensão, pós-graduação e graduação referente à Diversidade Sociocultural, a reforma dos textos das leis e das matrizes curriculares. Para Gomes (2008) o contexto da lei pode contribuir com a construção do diálogo e da articulação entre escola, Movimentos sociais e Universidade de forma a abordar os processos de Formação de Professores.

O autor destaca que o espaço acadêmico ainda é resistente a discussão do tema da diversidade. “É lamentável, mas, muitas vezes, os meios acadêmicos são os mais resistentes a esse diálogo, e os currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo da área da educação, são os mais fechados à introdução de mudanças, principalmente aquelas oriundas das lutas sociais” (GOMES 2008 p.84). Reforçando o que o autor enuncia posso dizer que as experiências ainda são tímidas, em especial na tradução dos documentos legais para a realidade da Formação de Professores e mais especificamente, no âmbito escolar.

2.4.1 Experiências na área educacional brasileira referente à Diversidade Sociocultural

Esforços têm sido feitos também na esfera da sociedade civil. E, no sentido de enriquecer esta investigação é que a partir de agora passo a registrar algumas experiências bem sucedidas na área educacional brasileira, em que diz respeito à educação para a diversidade sociocultural. Busco experiências de cursos de capacitação de docentes voltados para a discussão do tema da diversidade sociocultural. Elas estão aqui dispostas nos seguintes segmentos: a discussão sobre a temática da diversidade sociocultural no currículo do Ensino Fundamental; a discussão sobre a temática da diversidade sociocultural no currículo do Ensino Superior, em cursos de Extensão para a formação de professores, em cursos de Pós-Graduação para a formação de professores, em cursos de Graduação para a formação de professores.

Evidentemente, a grande experiência da educação para a diversidade sociocultural no Ensino Fundamental ainda é a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a sua proposta de educação para a cidadania, enquanto temas transversais de ensino. Um investimento importante no sistema educacional está no fato de se incorporar o conteúdo transversal como substancial em todas as matérias ensinadas.

Em particular, ao colocar em foco a questão da pluralidade cultural, posso verificar como essa é essencial na concepção de uma nova mentalidade. Para Mindlin (1998), no Brasil, local onde se comunica uma rica variedade, é essencial conhecer o outro; para que se possa desfazer ideias preconceituosas e a segregação, bem como compreender a heterogeneidade, definida como um conjunto a ser protegido. A autora traz reflexões sobre a importância da formação cidadã para toda uma geração

[...] como podem os alunos de 1º e 2º graus serem formados para respeitar e apreciar a diversidade cultural brasileira, para rejeitar toda forma de racismo, para contribuir em suas futuras atividades profissionais para um país mais justo, sem desigualdades socioeconômicas? Como podem tornar-se críticos e, desde cedo, lutar por transformações que eliminem a exclusão social de brasileiros de origem africana (44% de nossa população), que estão longe de ter as mesmas oportunidades econômicas que os de origem européia, embora o Brasil se afirme uma democracia racial? Como podem conhecer e afirmar os direitos dos índios, os primeiros habitantes, ou de outros contingentes de brasileiros, como nossos muitos imigrantes, com padrões culturais próprios? [...]. (1998: 12)

No entanto, na prática não é fácil atuar nesse novo ponto de vista, uma vez que nunca foi um princípio orientador da educação no Brasil. Anteriormente, a ideologia hegemônica

autoritária que circulava na escola, quer nos livros ou no discurso, era o ícone de um Brasil sem diferenças, que não corresponde à realidade. Foi em 1988 com a Constituição Federal, que uma nova mentalidade ganhou forma e, passo-a-passo, começou a ser acolhida. O que foi a solução não resolveu todos os problemas na trama social.

É verdade que a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou a Constituição Federal proíbem qualquer forma de discriminação; o direito, porém, não manda conhecer o outro. (...) Descobrir o Brasil como ele é significa formar cidadãos orgulhosos de suas múltiplas raízes, atentos para os direitos humanos, os direitos dos povos, o direito a diferença [...]. (Mindlin, 1998: 15)

Compreender as raízes de um povo e ressaltar as suas diferenças como elemento de reflexão da convivência social. Afirma ainda Mindlin (1998) que insistir na diferença, seja nas diversas maneiras de viver e mirar o mundo, seja na forma de organizar a sociedade, os sistemas de valores e filosofias; é fundamental na escola, no sentido alargar o leque de possibilidades de convivência entre os cidadãos, e assim, exercer a tolerância e o respeito mútuo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tem dado uma grande contribuição ao destacar os princípios da ética e da cidadania, e, em particular, ao escolher o tema da Pluralidade Cultural, de modo à educação está orientada para uma nova perspectiva: conhecimento e a afirmação da nossa identidade, o que possibilita aos brasileiros a confirmação das nossas raízes étnicas e culturais.

Cabe aos órgãos do setor político e às universidades organizar e divulgar mais sobre a diversidade cultural. Entretanto, existe uma crescente movimentação por parte da sociedade civil, que aponta para as experiências de educação para a diversidade sociocultural na Formação de Professores no Ensino Superior. Para reconhecer quais são estas experiências foi utilizada uma pesquisa on-line para descobrir sobre os investimentos realizados em relação ao tema da diversidade sociocultural na formação dos professores, seja na extensão, seja pós-graduação e ainda, na graduação no estado da Bahia. No que se refere à extensão, possivelmente existem muitas iniciativas que eventualmente não foram divulgadas on-line, e isso faz com que muitos dados não estejam aqui descrito. Portanto, a título de exemplificação, algumas experiências em educação para a diversidade sociocultural estão aqui apresentadas.

De Cursos de Extensão escolhi três:

- “A língua e a literatura afro-brasileira” da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santo Antonio de Jesus (BA), promovida em 2006.
- “Metodologia de Ensino em diversidade cultural”, promovido pela Secretaria

Municipal de Vitória da Conquista (Bahia), em Fevereiro de 2006.

- “Educação e Multiculturalismo: construindo a cidadania na contemporaneidade” oferecida pela Universidade do Estado da Bahia que opera na cidade de Bom Jesus da Lapa (Bahia) em 2005.

Maior investimento pode ser visto nos **Cursos de Especialização** (Pós-Graduação) que estão sendo oferecidas por algumas faculdades, como:

- “Metodologia e Cultura Africana”, oferecido pela Escola de Engenharia de Agrimensura em parceria com a Consultoria Educacional Realiza, situada na cidade de Juazeiro (BA).
- “História Social e Cultura Afro-Brasileira” oferecida pela Associação de Professores da Bahia (APLB), em parceria com a Universidade Metodista (UNIMA) situada na cidade de Salvador (Bahia). O curso está assim definido:

[...] o curso de especialização em História Social e Cultura Afro-Brasileira têm por objetivo orientar e dar subsídios para que os educadores e membros da sociedade civil promovam a inclusão social dos afrodescendentes, a fim de fazer a justiça social e a diminuir as variadas formas de preconceitos e exclusão. Além de preparar os professores e outros profissionais de educação para a aplicação da lei 10.639 (de 9 de janeiro de 2003), que insere no currículo da educação nacional a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’[...]. (www.fetrab.org.br/cursos)

Os cursos de Especialização tornaram-se campos muito férteis para a discussão da referida temática, por serem cursos mais livres e com menos rigor na sua fiscalização. Observo que os cursos de graduação a discussão do tema da diversidade sociocultural está mais engessada, em virtude da natureza e estruturação do ensino universitário.

Doravante, será repassado o exemplo de três universidades que se encontram situadas na cidade de Salvador (Bahia). **Na graduação**, cito como primeira experiência a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que desde 2001 oferece no Departamento de Metodologias de Ensino, também conhecido como Departamento II, da Faculdade de Educação, a disciplina “Educação e Identidade Cultural”.

É importante saber mais especificamente um pouco mais desse contexto. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) se encontra a Faculdade de Educação. Ela surgiu na estruturação da reforma universitária, ocorrida em 1968, a partir da antiga Faculdade de Filosofia e Letras da UFBA. Foi formada a partir do Departamento de Educação da antiga Faculdade de Filosofia e da Escola de Aplicação do Centro de Ensino de Ciências da Bahia em conjunto com o Programa de Linguística, da Fundação Ford. Hoje é a única unidade da instituição responsável pelo ensino e investigação nas licenciaturas em educação.

A Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), está composta por três departamentos onde funcionam os cursos de Pedagogia, de Licenciatura em Ciências Naturais e de Educação Física. Esses departamentos são responsáveis, na graduação, pelas disciplinas de formação pedagógica dos vinte e dois cursos de licenciatura da universidade. No Departamento de Educação I, onde se concentra as disciplinas de fundamentos teóricos da educação, não possui qualquer disciplina que trate do tema da diversidade sociocultural no quadro das suas disciplinas.

Quanto ao Departamento de Educação II, que reúne as disciplinas da área Metodológica da Educação e do Ensino e, sempre oferece as seguintes disciplinas:

Didática I	
Técnicas e Recursos Audiovisuais	
Metodologia e Prática de Ensino do 2º Grau I	Metodologia e Prática de Ensino do 2º Grau II
Metodologia e Prática de Ensino de Francês I	Metodologia e Prática de Ensino de Francês II
Metodologia e Prática de Ensino de Alemão I	Metodologia e Prática de Ensino de Alemão II
Metodologia e Prática de Ensino de Português I	Metodologia e Prática de Ensino de Português II
Prática de Ensino de Inglês I	Prática de Ensino de Inglês II
Prática de Ensino de Espanhol I	Prática de Ensino de Espanhol II
Prática de Ensino de Italiano I	Prática de Ensino de Italiano II
Prática de Ensino de História I	Prática de Ensino de História II
Prática de Ensino de Geografia I	Prática de Ensino de Geografia II
Prática de Ensino de Ciências Sociais I	Prática de Ensino de Ciências Sociais II
Metodologia e Prática de Ensino de Psicologia I	Metodologia e Prática de Ensino de Psicologia II
Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia I	Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia II
Metodologia e Prática de Ensino de Desenho e Plástica I	Metodologia e Prática de Ensino de Desenho e Plástica II
Didática da Ciência Experimental	Projeto Ensino em Ciências
Metodologia e Prática de Ensino de Biologia I	Metodologia e Prática de Ensino de Biologia II
Metodologia e Prática de Ensino de Química I	
Metodologia e Prática de Ensino de Física I	Metodologia e Prática de Ensino de Física II
Introdução a Educação Especial	
Metodologia e Prática de Ensino de Teatro I	
Educação e Identidade Cultural	
Dimensão Estética da Educação	
Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II
Seminário I	
Didática da Matemática	Prática de Ensino Matemática
Introdução a Informática na Educ.	Educ. e Tecnologia Contemporânea
Educação Ambiental	
Estágio e Seminário de Ciências	Ensino de Ciências do 1º Grau III
Didática	Teoria e Processo de Ensino
Alfabetização	
Seminário de Pesquisa em Educação	
Filosofia, Educação e Gênero	
Educação e Comunicação: Cruzando Caminhos	
Ludopedagogia I	
Etnopesquisa Crítica	
Tirocínio Docente Orientado	

Quadro 05: disciplinas da área metodológica da educação e do ensino

Fonte: elaboração da autora a partir da matriz curricular do curso de Pedagogia – FACED/ UFBA

O Departamento II da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem em sua rede curricular uma disciplina que aborda o tema da diversidade sociocultural, a saber: “Educação e Identidade Cultural”. Esta era oferecida de dois em dois anos com a carga horária de 60 (sessenta) horas no semestre letivo. Tem a natureza optativa, o que fazia com que media de frequência sempre fosse baixo, quando oferecida. Atualmente essa disciplina foi desativada do corpo de disciplinas desse departamento.

Sua proposta era analisar as relações existentes entre sociedade e educação, no espaço e tempo histórico. Nesse sentido, procurava compreender como a escola, enquanto local privilegiado de (re) construção de conhecimento atuava na sua prática pedagógica. Além disso, buscava reconhecer a natureza dos processos de ensino e aprendizagem na escola e fora dela, por ser essa uma prática social específica. Discorre sobre a importância dos fundamentos políticos, sociais e epistemológicos da didática na formação de professores e na construção de sua identidade. Além de estudar a organização da dinâmica da prática pedagógica: o processo de planejamento como um processo pedagógico e política que está concretiza em vários planos.

Por último, o Departamento de Educação III da Faculdade de Educação (FACED), é a área de concentração de disciplinas voltadas para a educação física e para o esporte, e não possui em seus quadros nenhuma matéria que discuta o tema da diversidade sociocultural.

Em síntese, as experiências educacionais para a diversidade sociocultural no Brasil revelam uma situação de fato surpreendente, a saber, escreve-se muito sobre o tema e pouco se pratica, de forma organizada e sistemática. As experiências são muito pulverizadas e com frágil acompanhamento da qualidade do que está sendo executado. É possível perceber o descompasso entre palavra e a ação, entre a produção política e a execução, entre cumprimento e intenções dos atores na sociedade política e os da sociedade civil brasileira.

2.5 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Depois de analisar a história e o contexto da educação, além de examinar a produção da política de educação e a política para a questão da diversidade sociocultural, busco aqui, reconhecer as características do que está planejado para a questão da diversidade sociocultural no nível institucional. Assim, na investigação “**a diversidade sociocultural em âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**”, esforços foram empreendidos no sentido de trazer elementos de reflexão sobre a forma como é tratada a questão da diversidade sociocultural no espaço pedagógico do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, diante das diretrizes que estão sendo produzidas na sociedade política brasileira.

Para alcançar o intento estabelecido pelos objetivos desta investigação, busquei descobrir como a questão da diversidade sociocultural é tratada na instituição de Formação de

Professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma instituição situada na cidade de Salvador, Bahia. É importante explicar que as informações que serão explicitadas aqui foram tomadas a partir de fontes on-line ou dos documentos dos projetos pedagógicos abertos na instituição educativa para a realização dessa investigação.

2.5.1 A organização política e estrutural da Universidade do Estado da Bahia

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fundada em 1983, é a maior instituição pública de Ensino Superior do Norte e Nordeste brasileiro. Está localizada em um bairro cuja população é caracterizada como sendo de baixo poder aquisitivo, de características populares. Trata-se de uma instituição pública, mantida pelo Governo do Estado da Bahia.

A UNEB desenvolve Ensino / Pesquisa / Extensão. As ações de incremento para o ensino passam pela busca de excelência em seu corpo docente que tem na sua maioria nível de Mestrado e Doutorado, a demais de desenvolver programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Também desenvolve Pesquisa, pois possui programas de iniciação científica e bolsa de monitoria para os seus estudantes, além de incentivar a emergência de grupos de pesquisas; na Extensão universitária desenvolve projetos de através de convênios e parcerias com órgãos governamentais e da iniciativa privada.

Trata-se de uma universidade estruturada sob o sistema multicampi e está presente em todas as regiões do estado com os seus vinte e nove (29) Departamentos em vinte e quatro (24) Campi distribuídos nos vários locais do estado da Bahia. Abaixo destaco os departamentos de cada um dos seus Campi:

Campus I – Situado no município de Salvador	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educação • Departamento de Ciências da Vida • Departamento de Ciências Exatas e da Terra • Departamento de Ciências Humanas
Campus II – Situado no município de Alagoinhas	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educação • Departamento de Ciências Exatas e da Terra
Campus III – Situado no município de Juazeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais • Departamento de Ciências Humanas
Campus IV – Situado no município de Jacobina	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Ciências Humanas
Campus V – Situado no município de Santo Antonio de Jesus	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Ciências Humanas
Campus VI – Situado no município de Caetité	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Ciências Humanas
Campus VII – Situado no município de Senhor do Bonfim	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educação
Campus VIII – Situado no município de Paulo Afonso	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educação

Campus IX – Situado no município de Barreiras	• Departamento de Ciências Humanas
Campus X – Situado no município de Teixeira de Freitas	• Departamento de Educação
Campus XI – Situado no município de Serrinha	• Departamento de Educação
Campus XII - Situado no município de Guanambi	• Departamento de Educação
Campus XIII - Situado no município de Itaberaba	• Departamento de Educação
Campus XIV – Situado no município de Conceição do Coité	• Departamento de Educação
Campus XV - Situado no município de Valença	• Departamento de Educação
Campus XVI – Situado no município de Irecê	• Departamento de Ciências Humanas
Campus XVII – Situado no município de Bom Jesus da Lapa	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Campus XVIII – Situado no município de Eunápolis	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Campus XIX – Situado no município de Camaçari	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Campus XX – Situado no município de Brumado	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Campus XXI – Situado no município de Ipiaú	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Campus XXII – Situado no município de Euclides da Cunha	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Campus XXIII – Situado no município de Seabra	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias
Campus XXIV – Situado no município de Xique-Xique	• Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias

Quadro 06: Departamento por Campi da UNEB
 Fonte: elaboração da autora a partir do PDI - UNEB

O Campus I, que está localizado na cidade de Salvador da Bahia foi o primeiro da instituição, e está composto por quatro departamentos, a saber:

- O *Departamento de Ciências Exatas e da Terra*, que oferece cursos de Urbanismo, Química, Desenho Industrial, Sistemas de Informação e Engenharia de Produção Civil;
- O *Departamento de Ciências Humanas* com os cursos de Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Comunicação Social, turismo e Hotelaria e Letras;
- O *Departamento de Ciências da Vida* que conta com os cursos de Nutrição, Enfermagem, Fonoaudiologia, Farmácia e Fisioterapia;
- Por fim, o *Departamento de Educação* com o curso de Pedagogia com habilitações Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Gestão e Coordenação do trabalho Escolar.

Particularmente, interessa nessa investigação focalizar o curso de formação de professores que compõe o quadro de cursos do Departamento de Educação do Campus I, que oferece o curso Formação de Professores no curso de Pedagogia.

4.5.2 O Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Quanto ao Departamento de Educação do Campus I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) posso dizer que tem suas origens em 1983 com a criação da Faculdade de

Educação do Estado da Bahia, FAEEBA. Ela era uma unidade universitária e dispunha dois departamentos e um Colegiado de Curso. Foram nessas condições que, no ano de 1985, foi implantado os cursos de Pedagogia. Tratava-se dos cursos de *Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, bem como *Pedagogia para a Pré - Escola*. Estes cursos tinham o enfoque na Formação de Professores, o que na época era uma inovação, uma vez que a Formação dos Professores era realizada prioritariamente no Nível Médio - Modalidade Normal, e não no Ensino Superior. Cinco anos mais tarde, foi implantado, também, o curso de *Pedagogia para o Magistério do 2º Grau*, que habilitava aos egressos do curso ensinar no nível médio - modalidade normal.

O contexto apresentado acima esteve em vigor até o ano de 1997, quando ocorreu a reestruturação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e esse evento afetou muito a Faculdade de Educação do Estado da Bahia (FAEEBA), que nesse momento, tornou-se então um Departamento. No mesmo período aumentou o descontentamento com a natureza dos cursos então oferecidos no Departamento, o que acarretou uma grande evasão de alunos. Segundo papel reformulação curricular dos cursos de Pedagogia

[...] O documento "Proposta de Reformulação de 1993" identifica as seguintes razões para a referida evasão: o descontentamento do alunado com as restrições profissionais impostas pelas habilitações oferecidas e que se configuravam na prática, no final de 1989. Os alunos da primeira turma, quando da sua diplomação, não puderam receber autorização para a docência do 2º grau e nem o direito de assumir o cargo de docência neste mesmo grau, para o que se habilitaram em Concurso. Os egressos da habilitação em pré-escolar sequer puderam inscrever-se em concurso do magistério de 1º grau [...]. (2004: 10)

Um ano depois, em 1998, se deu a suspensão da oferta destes três cursos, a saber: *Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, *Pedagogia para a Pré - Escola* e *Pedagogia para o Magistério do 2º Grau*. O último vestibular para este curso aconteceu em 1998, quando se iniciou a implantação de um novo currículo para o curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O funcionamento de um “curso único” na unidade do Departamento de Educação passou a ser uma realidade. Com o título de *Licenciatura em Pedagogia - Educação Básica* o curso foi implantado em 1999, apresentando uma proposta curricular inovadora, e se manteve em funcionamento até que foi suspenso em 2003. Naquele momento, esta implantação representou o esforço da comunidade acadêmica ao se envolver no projeto de estruturação desse currículo. Inovadoras bases conceituais, políticas e filosóficas foram talhadas para a construção de um currículo que favorece a concentração de ensino e pesquisa na Formação de

Professores. Contudo, esse currículo teve que ser reformulado para estar relacionado com as demandas que foram exigidas pela lei. Essa reformulação aconteceu e, em seguida, o curso foi suspenso e já não mais oferecido.

O ano de 2003 foi muito atípico para o Departamento de Educação, além da suspensão da oferta de cursos de *Pedagogia: Educação Básica* ocorreu a retomada do curso de *Pedagogia para as Séries Iniciais* e do curso de *Pedagogia para a Pré-Escola*, que funcionou durante o período de 1985 até 1998. Este último foi implantado sem qualquer reformulação à que solicitava a lei, e essa implantação fez com que o referido currículo necessitasse de um ajuste legal. Essa foi uma tarefa muito complexa, uma vez que não havia qualquer afinidade - em termos de objetivos, finalidades e estrutura dos conteúdos - entre esse currículo, muito desatualizado, e os padrões exigidos pela lei nesse momento. A resolução encontrada no Departamento de Educação foi, novamente, suspender imediatamente o curso em questão.

Neste contexto, surgiu o mais novo currículo do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Este se alinha com as novas demandas socioeconômicas e políticas. Trata-se do currículo de Pedagogia - Anos iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia - Educação Infantil e Pedagogia - Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar. A sua implantação se deu no primeiro semestre de 2004, quando a Universidade repensa a proposta de unificação do currículo de Formação de Professores em todos os seus campi.

Vale dizer que a suspensão e implementação destes cursos levou à coexistência entre o currículo extinto e o currículo que nesse momento era colocado em funcionamento, fato que gera uma situação caótica dentro do departamento. Atualmente, no Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se encontra em funcionamento 06 (seis) diferentes currículos, três dos quais em um breve futuro serão extintos, o que provoca uma situação muito difícil de ser administrado para a direção e para o colegiado do referido departamento.

4.5.2.1 Organização curricular do curso de formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia

Para a análise aqui empreendida foram selecionados quatro (04) currículos, a partir dos seis currículos em funcionamento. O currículo de Pedagogia para a Educação Básica, que

expressa à participação de professores do Departamento na sua construção e os últimos três currículos que foram implementados e que estão ainda em funcionamento no Departamento de Educação no campus I.

Posso dizer do currículo de Pedagogia para a Educação Básica, que ele é muito inovador e arrojado, ao propor um trabalho interdisciplinar entres as disciplina de cada semestre, no espaço do Projeto Pedagógico Interdisciplinar. Neste espaço, todos os professores e estudantes daquele semestre se reunião em torno de um projeto, elaborado, executado e avaliado por eles mesmos, em que se podiam ver os conceitos trabalhados em cada disciplina sendo aplicados neste projeto em comum. No quadro abaixo observo a disposição das disciplinas e como elas estão dispostas semestre a semestre.

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Filosofia e Educação	Linguagem e Educação	Optativa ou Eletiva	Optativa ou Eletiva	Referenciais Teóricos Metodológicos – Língua Portuguesa	Optativa ou Eletiva	Referenciais Teóricos Metodológicos – Geografia II	Monografia
Sociologia e Educação	Antropologia e Educação	Didática e Tecnologias em Educação	Artes e Educação	Referenciais Teóricos Metodológicos – Matemática I	Referenciais Teóricos Metodológicos – Geografia I	Referenciais Teóricos Metodológicos – História II	
Psicologia e Educação	História e Política em Educação	Currículo e Educação	Ludicidade e Educação	Referenciais Teóricos Metodológicos – Ciências Naturais I	Referenciais Teóricos Metodológicos – Ciências Naturais II	Referenciais Teóricos Metodológicos - Matemática II	
Produção Científica	Produção Científica	Produção Científica	Produção Científica	Educação a distância	Referenciais Teóricos Metodológicos – História I		
Projeto Pedagógico Interdisciplinar	Projeto Pedagógico Interdisciplinar	Projeto Pedagógico Interdisciplinar	Projeto Pedagógico Interdisciplinar	Práxis do Pré-escolar	Práxis do Ensino Fundamental.	Práxis do Nível Médio - Modalidade Normal	
					Tirocínio Docente em Pré-escola.	Tirocínio Docente do Ensino Fundamental.	Tirocínio Docente do Nível Médio - Modalidade Normal

Quadro 07: Organização disciplinar do currículo de Pedagogia – Educação Básica.

Fonte: elaboração da autora a partir da matriz curricular do PDI de Pedagogia –Educação Básica DEDC I- UNEB

O Curso de Pedagogia Educação Básica para o Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) muito atual em seu formato, mesmo estando em consonância com as disposições legais, não faz referência a qualquer tema da diversidade sociocultural na sua rede de disciplinas.

De caráter generalista, o Curso de Pedagogia Educação Básica para o Departamento de Educação - Campus I, forma professores para atuar na Docência da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o projeto de curso que sucede ao de Educação Básica de cunho especialista e se compõe a partir de três currículos: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia - Educação Infantil; curso de Pedagogia - Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar.

A partir de agora será visto os três currículos dos cursos de Pedagoga do Departamento de Educação - Campus I que escolhi como exemplar da discussão da temática da diversidade sociocultural. Esse é o segundo currículo, dentre os selecionados para essa descrição e análise, a ser apresentado. O nome desse currículo é Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Educação e Pesquisa	História e Educação II	Estudos Linguísticos e Educação I	Psicologia da Aprendizagem e Educação	Ludicidade e Educação	Referenciais Teóricos Metodológicos da Matemática no Ensino Fundamental II	Filosofia para crianças	Orientação de TCC II
História e Educação I	Organização Educacional e escolar	Didática II	Currículo e Educação	Epistemologia e Metodologia da Alfabetização e do Letramento	Referenciais Teóricos Metodológicos da Matemática no Ensino Fundamental II	Gestão e organização do trabalho escolar no Ensino Fundamental.	Estágio Supervisionado.
Práticas de leituras e Produção de texto	Psicologia e Educação	Psicologia do Desenvolvimento e Educação	Estudos Linguísticos e Educação II	Referenciais Teóricos Metodológicos da Matemática no Ensino Fundamental I	Referenciais Teóricos Metodológicos da Geografia no Ensino Fundamental II	Orientação de TCC I	
Sociologia e Educação	Artes e Educação	Literatura e Educação	Educação e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais.	Referenciais Teóricos Metodológicos da Geografia no Ensino Fundamental I	Referenciais Teóricos Metodológicos da História no Ensino Fundamental II	Prática Pedagógica e Estágio II	
Antropologia e Educação	Didática I	Educação e tecnologia da comunicação e da informação.	Optativa	Referenciais Teóricos Metodológicos da História no Ensino Fundamental I	Referenciais Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais no Ensino Fundamental II	Optativa	
Filosofia e Educação				Referenciais Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais no Ensino Fundamental I	Referenciais Teóricos Metodológicos das Artes no Ensino Fundamental I	Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural	
	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	Referenciais Teóricos Metodológicos da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	
					Prática Pedagógica e Estágio I		
OPTATIVAS I – 4º SEMESTRE				OPTATIVAS II – 7º SEMESTRE			
Tópicos Específicos de Gestão da Educação.				Educação e Trabalho.			
Fenômeno Urbano, Educação e Planejamento.				Distúrbios de Aprendizagem.			
Psicanálise e Educação.				Antropologia e Mídia.			
Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro.				Educação e Sexualidade.			
Metodologia da Alfabetização e Tecnologias da Informação e Comunicação – Laboratório de Investigação Criativa.							
Processos de Criação e Educação.							

Quadro 08: Organização disciplinar do currículo de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: elaboração da autora a partir da matriz curricular do PDI de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental DEDC I- UNEB

É no currículo de currículo é Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental que aparece pela primeira vez a disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural,

obrigatória do sétimo semestre. Também neste currículo, a disciplina Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro, optativa do quarto semestre do referido curso. Esta inclusão curricular é um avanço, pois ela significa “alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade” (GOMES, 2008, p.78). O autor aponta que dentre as condições necessárias para uma mudança significativa estão às condições de formação docente.

[...] Não basta esperarmos pelo MEC e pelas secretarias de educação. Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente, assim como já foi feito com tantos outros temas caros aos movimentos sociais e que antes eram excluídos da organização curricular. Isso implica também a cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade. Afinal, uma mudança tão radical precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de material, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros. A escola não poderá ficar sozinha nesse processo. Faz-se necessária a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação na construção efetiva de condições de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local [...]. (2008, p.78)

Para Gomes (2008) a discussão da diversidade étnico-racial passa também pela distribuição e organização dos conteúdos curriculares na formação inicial e continuada dos professores como condição necessária para uma mudança de postura frente ao tema.

Também compondo a lista de currículos selecionados, está o currículo do curso Pedagogia - Educação Infantil, que é outra vertente do curso de Pedagogia do Departamento de Educação, exposto acima. Entretanto, o enfoque do mesmo está voltado para a atuação em classe de educação infantil.

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Educação e Pesquisa	História e Educação II	Estudos Linguísticos e Educação I	Psicologia da Aprendizagem e Educação	Ludicidade e Educação	Referenciais Teóricos Metodológicos da Matemática na Educação Infantil I	Filosofia para crianças	Orientação de TCC II
História e Educação I	Organização Educacional e escolar	Didática II	Currículo e Educação	Epistemologia e Metodologia da Alfabetização e do Letramento	Referenciais Teóricos Metodológicos das ciências Sociais na Educação Infantil I	Gestão e organização do trabalho escolar em creches e Pré-escolas	Estágio Supervisionado.
Práticas de leituras e Produção de texto	Psicologia e Educação	Psicologia do Desenvolvimento e Educação	Estudos Linguísticos e Educação II	Referenciais Teóricos Metodológicos da Matemática na Educação Infantil I	Referenciais Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais na Educação Infantil I	Orientação de TCC I	
Sociologia e Educação	Artes e Educação	Literatura e Educação	Educação e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais.	Referenciais Teóricos Metodológicos das Ciências Sociais na Educação Infantil I	Referenciais Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais na Educação Infantil I		
Antropologia e Educação	Didática I	Educação e tecnologia da comunicação e da informação.	História social da Infância.	Referenciais Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais na	Referenciais Teóricos Metodológicos das Artes na	Prática Pedagógica e Estágio II	
Filosofia e Educação							

	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Educação Infantil I Optativa Pesquisa e Prática Pedagógica IV	Educação Infantil I Psicomotricidade e Educação Prática Pedagógica e Estágio I	Optativa Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural	
OPTATIVAS I – 5º SEMESTRE				OPTATIVAS II – 7º SEMESTRE			
Tópicos Específicos de Gestão da Educação.				Educação e Trabalho.			
Fenômeno Urbano, Educação e Planejamento.				Distúrbios de Aprendizagem.			
Psicanálise e Educação.				Antropologia e Mídia.			
Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro.				Educação e Sexualidade.			
Metodologia da Alfabetização e Tecnologias da Informação e Comunicação – Laboratório de Investigação Criativa.							
Processos de Criação e Educação.							

Quadro 09: Organização disciplinar do currículo de Pedagogia - Educação Infantil.

Fonte: elaboração da autora a partir da matriz curricular do PDI de Pedagogia - Educação Infantil DEDC I- UNEB

Tal como no Curso de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no currículo de Pedagogia - Educação Infantil também surge pela primeira vez a disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural, obrigatória do sétimo semestre. Também neste currículo, a disciplina Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro, optativa do quarto semestre do referido curso. E traz a mesma preocupação de dar subsídios na discussão do tema da diversidade sociocultural.

Finalmente o terceiro currículo que integra a seleção de curso do Departamento de Educação - Campus I - utilizados nessa investigação, será apresentado aqui. O que chama a atenção é o fato de ser um currículo inovador frente aos outros no Departamento de Educação - Campus I, já que, conforme a tradição neste departamento é a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e para a Educação infantil, e esse currículo inaugura o enfoque em gestão educacional no referido Departamento. O currículo do curso de Pedagogia - Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar está assim composto:

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Educação e Pesquisa	História e Educação II	Estudos Linguísticos e Educação I	Psicologia da Aprendizagem e Educação	Gestão e Organização Educacional I	Dinâmica das Relações Humanas e Liderança	Optativa	Orientação de TCC II
História e Educação I	Organização Educacional e escolar	Didática I	Currículo e Educação	Organização e Gestão do Trabalho Escolar I	Gestão e Organização Educacional I	Filosofia e Ética Profissional	Estágio Supervisionado.
Práticas de leituras e Produção de texto	Psicologia e Educação	Psicologia do Desenvolvimento e Educação	Estudos Linguísticos e Educação II	Educação e tecnologia da comunicação e da informação.	Organização e Gestão do Trabalho Escolar I	Gestão de Sistemas de Projetos Educacionais	
Sociologia e Educação	Artes e Educação	Literatura e Educação	Didática II	Optativa	Avaliação Institucional	Orientação de TCC I	
Antropologia e Educação	Educação de Pessoas Jovens e Adultas	Referências Teóricas Metodológicas	Referências Teóricas Metodológicas no Ensino	Gestão nas Organizações não formais.	Referências Teóricas Metodológicas no Ensino	Processos Civilizatório	

Filosofia e Educação	Pesquisa e Prática Pedagógica I	na Educação Infantil. Pesquisa e Prática Pedagógica II	Médio Pesquisa e Prática Pedagógica III	Educação e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais. Prática Pedagógica e Estágio I	Fundamental Prática Pedagógica e Estágio II	e Pluralidade Cultural Prática Pedagógica e Estágio III	
OPTATIVAS I – 5º SEMESTRE				OPTATIVAS II – 7º SEMESTRE			
Tópicos Específicos de Gestão da Educação.				Educação e Trabalho.			
Fenômeno Urbano, Educação e Planejamento.				Distúrbios de Aprendizagem.			
Psicanálise e Educação.				Antropologia e Mídia.			
Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro.				Educação e Sexualidade.			
Metodologia da Alfabetização E Tecnologias da Informação e Comunicação – Laboratório de Investigação Criativa.							
Processos de Criação e Educação.							

Quadro 10: Organização disciplinar do currículo de Pedagogia - Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar.

Fonte: elaboração da autora a partir da matriz curricular do PDI de Pedagogia - Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar DEDC I- UNEB

Tal como nos currículos de Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de Pedagogia - Educação Infantil, no currículo de Pedagogia - Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar também surgiram pela primeira vez a disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural, obrigatória do sétimo semestre. Também neste currículo, a disciplina Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro, optativa do quarto semestre do referido curso. E traz a mesma preocupação de dar subsídios na discussão do tema da diversidade sociocultural. Para Gomes:

[...] Descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros e incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais é um dos debates desencadeados pela introdução da Lei 10.639/03. Para tal, exigirá de nós um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto urna construção social cultural e política povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático [...]. (2008, p.74)

Posso dizer que esse curso de Pedagogia oferecido pelo Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cuja três vertentes são: Anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Gestão e Coordenação do trabalho escolar, veio reorientar, não somente a estrutura, senão a concepção da Formação de Professores nesse departamento.

Sua rede curricular é inovadora e contempla, na eleição das disciplinas, uma ampla gama de tópicos extremamente importantes para serem tratados pelas atuais demandas sociais. Nesta conjuntura é que está inserida a preocupação com o tema da diversidade sociocultural. São duas as disciplinas que cobrem essa temática, a saber: Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro e Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural. Estas duas disciplinas são de extrema importância para o contexto educacional brasileiro. Aqui interessa

Analisar em especial, a segunda disciplina de forma a reconhecer a sua natureza e como se dá o seu funcionamento.

Quanto ao primeiro intento, saber a natureza da disciplina Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de ensino Brasileiro, uma disciplina opcional para o quarto (4º) semestre do curso, com a carga horária de 45 horas, busca discutir as questões de raça, identidade e diversidade, em aspectos conceituais e históricos. Também aborda a construção social do racismo e seus determinantes no Brasil. Além de tentar compreender o sentido da discriminação e a desigualdade étnico-racial no sistema de ensino no Brasil. Por último, aponta algumas estratégias destinadas a combater a discriminação e o racismo na educação no Brasil.

No que diz respeito à natureza do curso Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural, uma disciplina obrigatória do 4º ano do curso, com sessenta (60) horas de aula, com a previsão de ser oferecida anualmente, e tem por objetivo analisar a...

[...] Estrutura política/econômica e social da África pré-colonial: povos e línguas; pré-história da África; história dos povos africanos; formas de governo; estrutura político-social; vida econômica; as religiões; o legado africano. Descendentes de africanos no Brasil: o tráfico e a resistência na África e no Brasil; o sincretismo cultural e linguístico africano na escravidão; o legado da Lei Áurea; as contribuições no âmbito econômico, político e social dos descendentes de africano para a nação brasileira... (PDI, 2004:170)

Essa é a função da disciplina, tratar e discutir o tema da diversidade sociocultural, ao debater a problemática de um povo que por muito tempo foi explorado na sociedade brasileira. Essa discussão é de extrema importância no atual contexto educacional, haja vista que os documentos legais a trazem como pedra de toque no copo de toda a legislação.

A Constituição do Brasil diz da importância de valorizar a diversidade étnica e regional e o pleno exercício dos direitos culturais, ademais de integrar ações do poder público para o desenvolvimento cultural e em defesa e valorização do patrimônio cultural do país, para produzir, promover e divulgar os bens culturais. Do mesmo modo, democratizar o acesso aos bens culturais no país. A Carta Constitucional de Brasil também afirma a importância de apoiar e incentivar a utilização, valorização e difusão das manifestações culturais e da defesa às expressões de culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros participantes do processo de civilização do país.

Em um esforço de traduzir o que a lei exige a LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, traz uma compreensão da educação como um processo formativo que ocorre no convívio humano da sociedade civil, de maneira global e nas manifestações culturais. Essa compreensão tem o reforço da Resolução 2 do Conselho Brasileiro de Educação (CEB), de 19 de abril de 1999, ao traçar orientações curriculares para a Formação de Professores de

Educação Infantil e Ensino Fundamental, declarando que as práticas educativas ponderem sobre a realidade cultural, socioeconômicas, de gênero e de raça, tendo como prioridade educacional essa determinação no país.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), determina que haja a inclusão de temas específicos nos currículos e programas em qualquer curso de formação profissional, de nível médio e superior, sobre o segmento de afro-brasileiro, as sociedades indígenas e os trabalhadores rurais a respeito da história, cultura, conhecimentos, manifestações artísticas e religiosas, e, da sua contribuição para a sociedade brasileira. Esta é uma maneira de proporcionar aos alunos a capacidade de vivenciar diversas formas de inserção sociopolítica e cultural. Posso dizer que a atual Formação de Professores que está sendo empreendida no currículo do Departamento de Educação no campus I, Universidade do Estado da Bahia, se encontra em consonância com os requisitos legais no que diz respeito ao tema da diversidade sociocultural.

Quanto ao segundo intento, que é como e dá a intervenção da disciplina optativa Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro estava destinado para o quarto (4º) e quinto (5º) semestre do curso, no entanto que não foi programado. O não oferecimento da disciplina optativa Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro ocorreu em virtude da organização curricular no departamento de Educação. O leque de disciplinas optativas não é colocado à disposição dos estudantes para que estes possam escolher qual, dentre as várias optativas, é a do seu interesse cursar. Antes, a disciplina optativa foi e é escolhida pelo colegiado do curso e apresentado aos estudantes no momento da matrícula. A justificativa desse procedimento assa pelas dificuldades estruturais, materiais e humanas do departamento, ou seja, o colegiado escolhe apenas uma disciplina optativa, já que não há espaço físico suficiente nem professor disponível para oferecer mais de uma disciplina. No caso específico da disciplina, ela não foi eleita pelo colegiado do curso.

No que diz respeito à disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural, disciplina oferecida no sétimo (7º) semestre do curso, será vista detalhadamente na próxima subseção dessa investigação.

Considero que as ações que são desenvolvidas na Formação dos Professores do Departamento de Educação no campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), face à diversidade sociocultural ainda são muito tênues e datas recente. As iniciativas que colocam disciplinas que tratam do tema da diversidade sociocultural estão sendo feitas a título de primeira experiência. Todavia, essa valorização feita nos currículos de Formação de Professores, no que diz respeito às manifestações culturais, é de extrema importância para a

sociedade, porque destaca o princípio da compreensão das manifestações culturais e as expressões das culturas que se dá na convivência circulante no espaço nacional brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

A orientação de trabalho apresentada na fundamentação metodológica da investigação **“A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**, é muito importante na medida em que justifica explicitamente a eleição de ações que foram tomadas acerca da natureza da investigação e dos métodos utilizados na sua trajetória – tanto a abordagem lógica quanto os procedimentos técnicos – para a concretização do estudo em questão.

Para cumprir com essa tarefa é importante retomar aos tópicos já abordados na apresentação dessa tese, a saber: o planejamento do problema, objetivos da investigação, e os enfoques e método da investigação, além do contexto da investigação, para eles sirvam de balizas para a exposição do desenho metodológico aqui utilizado. A partir do delineamento sugerido pelo desenho metodológico sigo destacando as técnicas e instrumentos nessa investigação, que tem na análise documental sua primeira técnica utilizada, passando pelos procedimentos de observação e elaboração de questionários e de entrevistas. Finalmente, abordo o processo de análise de dados da tese.

3.1 PLANEJAMENTO DO PROBLEMA

O problema de pesquisa é a força motriz da investigação, pois é a partir dela que a investigação se inicia. Sierra Bravo (1997) informa que o primeiro passo da investigação se dá concretamente com a elaboração do problema. Daí ele ser parte essencial da pesquisa. Não convém pensar a investigação sem o delineamento da questão que se deseja investigar.

[...] la operación de la determinación Del problema a investigar, consiste en la actividad, mediante la cual el sociólogo especifica de u modo concreto el tema sobre el que se va a versar el trabajo científico que piensa emprender. Se trata de una actividad compleja que supone y exige respuesta a dos interrogantes: qué investigar y buscando qué [...]. (SIERRA BRAVO, 1997: p. 56)

O autor sinaliza ainda que o problema deva ser o mais preciso e específico possível, o que coincide com as características apresentadas por Gil ao definir que o problema como “qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão” (2006: p. 49). É nessa sequencia

que trago à luz o problema da investigação “**A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**”. Como já foram abordados anteriormente na introdução, os problemas a ser estudado nessa investigação, um decorrente do outro, são os seguintes:

- Como o idealizado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental?
- Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental?

Gil (2006) afirma que ele é quem conduz a outras indagações. Baseados nessa orientação, é que indico outros interrogantes que guiaram essa investigação:

1. O que é idealizado na sociedade política (projeto social / práxis educacional / formação de professores) ante a diversidade sociocultural?
2. Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental?
3. Como o idealizado em relação ao tema da diversidade sociocultural na esfera política é planejado no nível institucional na formação de professores?
4. O que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores de três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia?
5. O que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*?
6. Como o que se planifica no nível legislativo e no nível institucional está presente na práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) que atuam nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*?
7. Como o que se executa no nível institucional está presente na práxis educativa (no Ensino Fundamental) dos colaboradores (alunos) em formação desse curso do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* sobre o tema da diversidade sociocultural?

Eles são os introdutores da investigação. Nesse sentido, tanto Gil (2006) quanto Sierra Bravo (1997) indicam que cada pesquisador se orienta em uma direção diferente no sentido de buscar respostas para o problema levantado. Então, é válido formular os objetivos da investigação a partir do problema e das questões básicas, pois por eles serão geradas as

opções conceituais / metodológicas, bem como, as sequências das ações desenvolvidas ao longo do percurso metodológico da tese em questão.

3.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Os objetivos de uma investigação são decorrentes da construção do problema escolhido. Sierra Bravo (1997) informa que ao realizar um tema a investigar, determinados aspectos deste tema vai se perfilando, a partir da ideia inicial do mesmo, e vai se elucidando a partir os objetivos perseguidos no trabalho. Baseado no problema que a investigação propõe é que trago aqui o objetivo geral e os seguintes objetivos específicos, que foram apresentados na introdução, no sentido de aclarar esta fundamentação metodológica:

Objetivo geral:

- Investigar se o idealizado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental
- Investigar se o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Examinar a produção de políticas para o tema da diversidade sociocultural (concepções-diretrizes) e a produção de políticas para a educação, e em especial para a formação de professores (concepções-diretrizes) e verificar se elas de alguma forma estão imbricadas.
- Analisar através dos documentos o que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores de três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia?
- Analisar através dos documentos dos cursos de formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, como se encontra contemplado o tema da diversidade sociocultural.

- Reconhecer e explicar a presença ou ausência do que é idealizada na esfera política sobre o tema da diversidade sociocultural e como ela está assentada nos cursos do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.
- Interpretar e concluir quais são as características do tema da diversidade sociocultural que estão na pauta da formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.
- Analisar a práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) que atuam nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.
- Examinar como o que é idealizado na teoria e na sociedade política, ademais do fincado em nível institucional dos cursos de formação de professores sobre o tema da diversidade sociocultural, é executado no Ensino Fundamental.

Os objetivos norteiam o contexto da investigação, eles vão definir o foco das ações a serem desenvolvidas no estudo, ademais de favorecer a definição dos métodos de procedimentos dessa pesquisa [...] ao desenvolver uma proposta de pesquisa é importante esclarecer a estratégia para a coleta de dados e os critérios utilizados na estratégia da pesquisa [...]. (Creswell, 2007: p. 213). A partir de agora delinhe o contexto da investigação e o desenho metodológico da mesma.

3.3 ENFOQUE E MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO

O problema se constitui a mola propulsora da investigação. A partir dele e de sua consequente construção de objetivos é escolhida a abordagem - lógica e procedimental, os métodos, o desenho e as técnicas da investigação. É seguindo essa orientação que inicio a discussão pelas características da abordagem lógica qualitativa e pela definição dos métodos de abordagem lógica.

A pesquisa qualitativa coloca o investigador no lugar do observador da realidade, então utiliza o texto – orais e escritos - como material de apreensão da realidade estudada, possibilitando que a perspectiva dos participantes e as práticas cotidianas sejam vistas como parte integrante da construção do conhecimento tecida no estudo em questão.

A pesquisa qualitativa [...] se baseia em atitudes específicas – de abertura para quem e para o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo no lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante. [...]. (FLICK, 2009: p. 30)

A discussão proposta pelo autor sobre as atitudes do pesquisador é fundamental para a consolidação da verdade procurada ao longo dessa investigação. Avançando na discussão, Michel informa que os dados da pesquisa qualitativa revelam uma verdade ao convencer “na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias” (2005: p. 33). A afirmação da autora focaliza a sincronia entre o método de abordagem lógica e método de abordagem procedimental. Começo pelo primeiro.

Devido à natureza do seu problema, é imprescindível levar em consideração que o marco e a perspectiva metodológica desta investigação são de natureza qualitativa, a partir da abordagem lógica qualitativa - naturalista, já que a iniciativa aqui é a de buscar a compreensão do evento estudado a partir de referenciais de seu contexto. Segundo Ludke e André (1986) todo comportamento dos homens é significativamente influenciada pelo seu entorno, e verificar isso é fundamental para compreender a totalidade do evento em questão. Elas salientam que...

[...] Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica [...]. (1986: 03)

Isso faz com que a investigação faça parte de um conjunto de grande variação em interação contínua. A tarefa da pesquisa qualitativa é o de penetrar e desvendar a complexidade do fenômeno, sem fazer reduções na mesma. Nesse sentido pode-se dizer que a pesquisa qualitativa tem a sua razão de ser no significado de fenômenos e processos sociais, produzindo as considerações das motivações, crenças, valores e representações sociais que envolvem a rede de relações sociais (Pádua, 2004). Como a perspectiva qualitativa baseia-se no processo de reflexão sobre o tema da diversidade sociocultural, desde o ponto de vista da compreensão, crítica e analítica, é que opto pela utilização dessa perspectiva científica para recolher e analisar as informações.

A elucidação sobre os procedimentos de investigação lógica é tarefa do método de abordagem. Esse fornece base lógica para a tomada de decisões e consequente execução de ações que promova o avanço das etapas na investigação científica. É importante ressaltar que

existem vários tipos de métodos de pesquisa e que sua escolha está diretamente ligada à natureza do problema. Pádua chama atenção sobre isso:

[...] Estas tipologias surgiram para auxiliar o desenvolvimento das atividades de pesquisa; entretanto, para além do formalismo que uma tipologia requer, devemos reconhecer que o fundamental é compreender a realidade em seus múltiplos aspectos [...]. (2004:13)

A investigação em questão foi desenvolvida a partir do método de abordagem lógica qualitativa. A eleição se deu em virtude dos interrogantes que precedeu a observação da realidade contextual: das leis e da instituição, dos sujeitos sociais. A intenção foi a de tentar compreender o fenômeno de forma específica, a partir do ambiente mais amplo.

Destarte, a partir da tipologia proposta por Sierra Bravo (1997) acerca da investigação social, posso afirmar que esta pesquisa é qualitativa, já que a intenção dessa investigação é compreender a realidade; seu alcance temporal é seccional cuja profundidade é descritiva, pois é feito um recorte em um dado momento de uma situação específica; a amplitude da investigação é macroscópica, como é usual em toda investigação social, de fontes mistas, com a mescla de dados primários e secundários, e de caráter quantequali, com predominância qualitativa; da sua natureza posso citar a investigação como documental, empírica a partir de perguntas diretas aos colaboradores da investigação, cujo marco é o campo, pois busca compreender, em um estudo de caso o fenômeno explicitado em um dado ambiente.

O próximo passo, depois da escolha do método de abordagem lógica da investigação, foi assegurar o método de abordagem procedimental que compõe a investigação. Utilizei técnicas que evidenciasse nuance do objeto estudado, contudo, sem comprometer a precisão do estudo realizado. É comum a combinação de dois ou mais métodos, inclusive, Michel (2005) apresenta a junção do qualitativo com o quantitativo como ‘sinergicamente complementar’.

Neste estudo, o método de procedimento técnico ou abordagem procedimental utilizado foi de predominância qualitativa, no entanto me aproveitei da possibilidade da junção quantequali, pois “obedecem à demanda da expansão, conversão e confirmação de resultado de fontes diversas” (Creswell, 2007: p. 212), com a finalidade de atender a uma abordagem qualitativa. Os dados quantitativos me possibilitaram averiguar as tendências e as cisões acerca do tema da diversidade sociocultural no grupo de estudantes da disciplina investigada. Posso dizer que essa investigação busca suas conclusões a partir da convergência de variadas fontes

[...] Diversas fontes identificam a sua evolução [...] na matriz multicaracterística – multimétodo de Campbell e Fiske (1959) com interesse

em convergir diferentes fontes de dados quantitativos e qualitativos (Jinck, 1979) e nas razões e procedimentos expandidos para reunir métodos. (Ver Creswell, 2002; Tashakkori e Teddlid, 1998) [...]. (CRESWELL, 2007: p. 212)

As características desta junção qualitativa e quantitativa (Creswell, 2007) são: a implementação, que diz respeito à coleta simultânea ou realizado de forma assíncrona; a prioridade, esta se refere à tendência de análise da investigação, se tem recorte mais qualitativo o quantitativo; a integração, que faz menção ao momento da junção dos dados nos diversos estágios de investigação; e perspectiva teórica, alude à indicação do modelo teórico desse tipo de método. A característica mais específica é a integração

[...] integração significa que o pesquisador os dados. [...] na coleta essa “mistura” pode envolver a combinação de questões abertas e fechadas de um questionário. A “mistura” o estágio de análise e interpretação de dados pode envolver a transformação de temas ou códigos em números quantitativos e a comparação dessas informações com resultados quantitativos em uma seção de interpretação do estudo [...]. (CRESWELL, 2007: p. 212)

É importante afirmar que nesta tese a junção qualitativa e quantitativa atende a demanda de procedimento a serviço da lógica de investigação qualitativa. Informo que a prática dessa investigação se deu via coleta simultânea em um questionário de questões fechadas e abertas, a prioridade revela tendência qualitativa de investigação, tendo a sua integração no momento da junção dos dados no estágio de coleta de dados da investigação e na utilização de dados estatísticos no momento da análise de dados. Por fim, a perspectiva teórica recorre ao modelo de estratégia aninhada concomitante.

Esta investigação recorre ao modelo de estratégia aninhada concomitante como perspectiva teórica para desenvolver a pesquisa de campo. Segundo Creswell “uma técnica aninhada tem um método predominante que guia o projeto. O de menor prioridade (quantitativo ou qualitativo) está embutido ou aninhado dentro do método dominante” (2007: p. 212). A ilustração abaixo oferece explicita o modelo de estratégia aninhada concomitante e informa a opção do método dominante dessa investigação.



Ilustração 14: Modelo de estratégia aninhada concomitante
Fonte: Modelo gráfico de Creswell adaptado de Tashakkori e Teddlid (Creswell, 2007: p. 217)

A opção pelo método dominante qualitativo está totalmente afinada com o método de abordagem lógica dessa investigação, e pretendo utilizar o modelo aninhado concomitante na coleta de dados a partir de dados quantitativos no que se refere ao perfil do grupo estudado, para referendar dados qualitativos do conteúdo expresso pelo grupo estudado, que foram coletados simultaneamente. A intenção é expandir as considerações e os resultados da pesquisa

[...] Esse modelo é usado para que o pesquisador possa ter perspectivas mais amplas com o resultado do uso de métodos diferentes [...] Morse (1991) observou que m projeto predominantemente qualitativo pode incorporar alguns dados quantitativo para enriquecer a amostra [...]. (CRESWELL, 2007: p. 212)

Integrar abordagens qualitativas e quantitativas possibilita a construção de um desenho de investigação mais coeso. Assim definido o método de abordagem lógica, pela opção da pesquisa qualitativa, e o método de abordagem procedimental, com a escolha do modelo aninhado concomitante, sigo abordando a utilização da pesquisa exploratória como etapa introdutória da pesquisa e do método específico utilizado na investigação: Estudo de Caso.

3.3.1 Pesquisa Bibliográfica e documental

A pesquisa bibliográfica e documental constituiu-se a primeira ação da pesquisa em curso, ela foi composta de duas etapas: a primeira, uma investigação bibliográfica, on-line e off-line a partir das categorias predominantes do tema, com vistas a reconhecer, elucidar e demarcar a temática escolhida. Para Gil a primeira etapa de uma investigação mais ampla é fundamental para defini-las o universo das etapas posteriores da investigação.

[...] Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados [...]. (2006: p. 43)

Dessa forma se deu nessa tese: a investigação bibliográfica enquanto pesquisa exploratória, que teve o objetivo proporcionar maior aproximação do pesquisador com o problema, e possibilitou que este se manifestasse com maior precisão. A segunda etapa da pesquisa bibliográfica e documental se deu no momento da finalização da análise de documentos do legislativo e executivo. Nesse momento foi realizado um estudo comparativo, também a partir da análise documentos das instituições. O objetivo dessa exploração foi o de

conhecer qual, instituição estava afinada com a problemática apontada revisão de literatura e da análise de documentos dos legislativo e executivo e teve a intenção de propor a análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ ET AL in GIL, 1991, p.45) do fenômeno investigado. Por isso,

[...] Pode ser feito [...] como parte da pesquisa científica descritiva ou experimental. Neste caso, seu intuito não é resolver o problema em si, mas levantar informações que ajudem a entendê-lo melhor é recolher informações e conhecimentos prévios sobre o problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar. É o meio de formação teórica, embasamento, criação de conhecimento necessário e básico para a realização de estudos monográficos [...]. (MICHEL, 2005: p. 32)

Fundamentalmente esse estudo exploratório é uma etapa da investigação que auxiliou no levantamento de informações imprescindíveis para a continuidade dos objetivos do estudo, na medida em que informou qual instituição seria a mais proveitosa. Michel aponta que “o estudo exploratório [...] pode ser considerado uma forma de pesquisa, na medida em que se caracteriza pela busca, [...] de uma resposta a uma dúvida, uma lacuna de conhecimento”. (2005: p. 32). Para tanto, será feito o seu detalhamento na próxima subseção, a saber, o contexto metodológico da Investigação.

Digo que a pesquisa bibliográfica e documental foi vital para o delineamento dessa investigação na medida em que buscou o conhecimento necessário a aproximação do fenômeno, favorecendo assim uma visão mais abrangente da investigação aqui delineada, a saber, quais autores me dariam maior respaldo teórico, quais documentos legais seriam os mais essenciais e qual instituição universitária encontraria os dados que estava buscando. A fala de Gil acerca da finalidade da pesquisa bibliográfica e documental como exploração, é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (2006: p. 43), resume o caráter do delineamento proposta por essa investigação.

3.3.2 Estudo de Caso

O método específico eleito por essa investigação é o estudo de caso. Ele é apropriado por possibilitar um estudo aprofundado, qualitativo; e permite reunir o maior número de informações na medida em que penetra na realidade estudada, desta forma posso entender de forma mais pertinente como as eleições e ações acerca do tema da diversidade sociocultural

tratadas na sala nas salas de aulas do ensino fundamental e quais matizes ele apresenta, já que é um tema que atualmente tem bastante visibilidade no cenário político e acadêmico brasileiro.

[...] Utilizando-se variadas técnicas de coletas de dados, com o objetivo de apreender todas as variáveis da unidade analisada e concluir, indutivamente, sobre as questões propostas na escolha da unidade de análise. Sua vantagem está na possibilidade de penetração na realidade social [...]. (MICHEL, 2005: p. 55)

Essa é a maneira produtiva de compreender a complexidade gerada pelos indivíduos e instituições estudadas nesta pesquisa. Para Gil o estudo de um caso “pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes” (2006: p. 35). Daí a necessidade de serem estudadas em profundidade, de maneira a modelar outras análises de situações semelhantes. Em virtude disto tratei de me cercar dos dados de maneira diversificada, a exemplo das observações realizadas, das entrevistas com as docentes – do Ensino Superior e do Ensino Fundamental – dos questionários com estudantes da formação de professores e do levantamento de perfil destes estudantes. Abaixo se encontra discriminado cada um destes procedimentos.

Essa investigação traz um princípio básico que é, segundo Ludke e André (1986), o de considerar o contexto em que o fenômeno se situa, para alcançar uma imagem completa e profunda da realidade. E se situa entre o caso típico e o extremo (Gil, 1991) ao buscar no caso “a melhor expressão do tipo ideal da categoria [...] e fornecer uma ideia dos limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar” (p.122). Essa é uma dupla tipificação a ser observada ao logo do estudo.

Descrevo que o método de procedimento técnico do estudo de caso possibilita explicar, compreender e interpretar um contexto específico em profundidade. Para Yacuzzi (2005) o método do estudo de caso é uma ferramenta de investigação nas ciências sociais, intimamente ligada com a teoria. Teoria essa, que atinja uma resposta às questões tais como o "por que" ou "como" e geralmente possui um mecanismo causal, nos quais o investigador não tem qualquer controle. O caso permite um exame detalhado a este mecanismo, e com maior profundidade.

Destarte, a investigação “**A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**” tem o seu âmbito de aplicação bem definido: explorar questões contemporâneas, a saber, a diversidade sociocultural, e responde às perguntas "por que" e "como" no seu desdobramento, desde a supraestrutura política até a microestrutura da sala de aula do Ensino Fundamental.

É fato que o método de casos é essencialmente dinâmico e, por isso, aplicável em muitas áreas, podendo eficazmente combinar teoria e prática. O propósito de estudos de caso é o de descobrir as propriedades dos casos estudados. Rusque (2002) argumenta que o imprescindível no caso é descrever uma situação real em que está colocado certo problema, e então desenvolver a percepção dos fatos, além de pousar um olhar sobre o contexto e encontrar possíveis soluções. A utilidade deste estudo de caso foi o de observar a interrelação entre os vários fatores do contexto estudado, visando o aprofundamento do tema enfocado. Gil, ao citar Yin (1981, p. 23), reforça essa ideia quando afirma que...

[...] o estudo de caso é um estudo empírico investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidencia. O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais [...]. (2006: p. 35)

É importante considerar, segundo os critérios propostos por Gil (2006), os propósitos dessa investigação. Desejo explorar e descrever as circunstâncias do contexto da pesquisa talhando os contornos da mesma de forma a que estes tenham mais visibilidade. Destarte, o estudo em questão encontra-se nas seguintes categorias: é específico, uma vez que procurou demonstrar um determinado tema; além de ser um caso de nível, inicialmente, exploratório e na sequência descritivo, expediente utilizado ao longo da investigação. Essa delimitação propõe o foco da investigação, no sentido de que procurei atender a cada uma estas categorias. No que se refere a essa questão Ludke e André orientam sobre como devem ser estabelecidos os limites estudo de caso:

[...] A importância de [...] estabelecer contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente delimitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada [...]. (1986: 22)

Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, uma vez que os fenômenos, em sua totalidade, não são concretos ou precisos. Gil (1991) argumenta que as unidades - casos - são muito difíceis de serem traçados, pois é “difícil traçar os limites de qualquer objeto social, é difícil determinar a quantidade de informações necessárias sobre o objeto delimitado” (p. 122). Além da dificuldade de delimitação das informações, tanto em termos de número como em

qualidade, há ainda a carga de subjetividade presente aos dados obtidos. Ainda assim, um estudo de caso é sempre muito rico e em virtude disso, é que ele foi eleito para essa investigação.

No sentido de facilitar que as informações necessárias favoreçam a demarcação dos contornos da pesquisa e do seu objeto respeito as três fases de realização proposta por Michel (2005). São elas: fase exploratória, quando foi elaborado um plano de trabalho; fase de delimitação do estudo, quando foram definidos os aspectos mais proeminentes da investigação; fase da análise sistemática, que se refere ao registro dos dados obtidos. Essas fases serão detalhadas a seguir, no contexto metodológico da Investigação quando será apresentado o desenho metodológico da mesma.

Após a compreensão de como a questão da diversidade sociocultural foi tratada, mediante exploração comparativa, na investigação **“A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**, informo que o objeto do estudo de caso é a Instituição de Formação de Professores da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), diante das diretrizes e orientações foram e ainda estão sendo produzidas na sociedade política brasileira.

A estratégia de investigação permitiu a construção de um caso típico, mediante a adoção de técnicas de análise do conteúdo de documentos e entrevistas, no sentido de revelar particularidades nas relações entre o quadro teórico-conceitual e o contextual. No entanto, as técnicas que foram adotadas, no presente trabalho, não obedeceram a um esquema rígido, mas a tendência que se configurou como a mais adequada foi à explicação, a análise e reflexão da situação observada. Esse detalhamento se dará doravante.

3.4 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O reconhecimento acerca da importância de planificar o contexto de uma investigação é fundante para garantir que o objeto estudado tenha a clareza e a precisão que se requer em um texto acadêmico. O contexto de uma investigação deve revelar a totalidade de ações e processos a serem efetivados no transcurso da mesma, Flick (2009) afirma que é imperativo para o contexto de pesquisa a composição de um desenho que objetive as diferentes abordagens e oriente o planejamento e a realização da pesquisa.

Mesmo consciente de que é mais comum a utilização do desenho de investigação em pesquisa de natureza quantitativa, onde ela aparece como instrumento fundamental para garantir a qualidade de seus resultados (Flick 2009), entendo tal como Miles e Huberman (1994) Hammersley e Atkinson (1995), citados por Flick (2009), que concordam serem os desenhos de investigação para a pesquisa qualitativa válidos, embora eles sejam pouco usuais, e devem-se configurar como um processo reflexivo que atua em cada fase de um projeto.

Destarte, cumpro aqui a decisão de realizar o delineamento do estudo em andamento. É importante ressaltar que esse delineamento parte do mapa conceitual dessa pesquisa, que está detalhado na seção de apresentação dessa tese. Esse mapa propõe um quadro sinóptico do contexto da investigação, a partir do problema e objetivos. Segundo Flick

[...] Um bom desenho tem um foco claro e está construído em torno de uma pergunta de pesquisa clara. Tanto o desenho quanto a pergunta permitem que a pesquisa reduza o estado ao tema essencial para responder a pergunta. Um bom desenho torna a pesquisa administrável em termos de recursos e tempo e é claro nas decisões sobre amostragem e nas razões para se usar determinados métodos. Também está bem relacionado ao pano de fundo teórico e baseado na perspectiva de pesquisa do estudo [...]. (2009: p.72)

Portanto, a investigação **“A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** vai utilizar um plano para coletar e analisar as evidências que permitirá responder as perguntas formuladas no mapa conceitual. Por bordejar em quase todos os aspectos de uma pesquisa, o desenho da investigação consolida detalhes da coleta de dados e da seleção de técnicas de análise de dados. Como mostra o quadro apresentado por Flick (2009: p. 60)

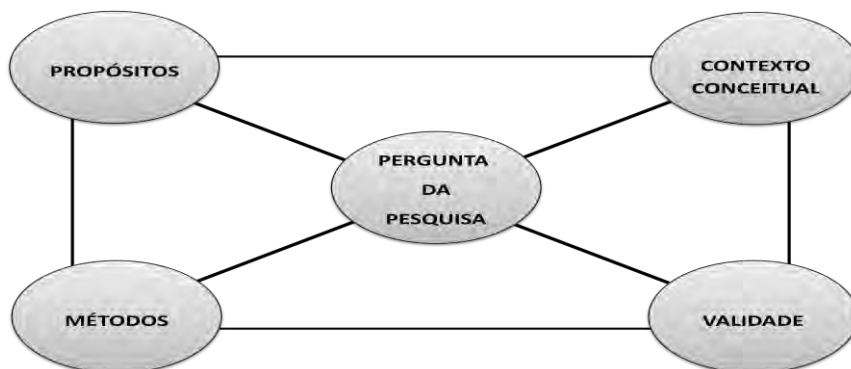


Ilustração 15: Modelo interativo de desenho de pesquisa
Fonte: Maxwell, 2005, p. 5

Os componentes apresentados na ilustração incidem em aspectos influentes sobre a investigação e a forma como é planejada e realizada. Segundo Flick (2009) esses

componentes devem influenciar no contexto de forma a permitir que a pergunta de pesquisa e o plano derivado dela sejam funcionais. Uma particularidade essencial de qualquer desenho de investigação adequado é seu potencial para restringir o enfoque do estudo.

[...] Na pesquisa qualitativa, o desenho está fortemente ligado a garantia da qualidade, principalmente por meio da padronização da situação de pesquisa. A estratégia neste caso é controlar o máximo possível de influências sobre a situação de pesquisa e sobre a apresentação da questão. Essas são maneiras de garantir ou aumentar a validade, a confiabilidade e a objetividade [...]. (FLICK, 2009: p. 64)

Segundo o autor acima citado, um desenho apropriado é uma condição prévia para detalhar um tema de investigação complexo; também possibilita a definição de quem, o que, e quando deve ser estudado; e, amplia a abordagem e os resultados relevantes. Citando Creswell (1998), Flick (2009) informa que na pesquisa qualitativa as escolhas de um desenho básico para o estudo obedecem a duas distinções “uma se dá entre os estudos transversais e longitudinais, e a outra, entre estudos comparativos e estudos de caso” (FLICK, 2009: p. 67). Aqui nos interessa particularmente distinguir a importância do desenho para os estudos de caso, “a questão relevante é como definir o caso e seus limites: inicialmente, a pergunta de pesquisa é o que dá uma resposta a isso” (FLICK, 2009: p. 68)



Ilustração 16: Desenho básico em pesquisa qualitativa
Fonte: Maxwell, 2005, p. 6

Por saber que o desenho de pesquisa, no estudo de caso, inclui vários componentes (MAXWELL 2005 citado por FLICK, 2009) e que esses componentes interferem na intenção, contexto conceitual, métodos e validade, agrupados em torno do problema da investigação, é que proponho o seguinte desenho lógico / metodológico da investigação “**A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**”:

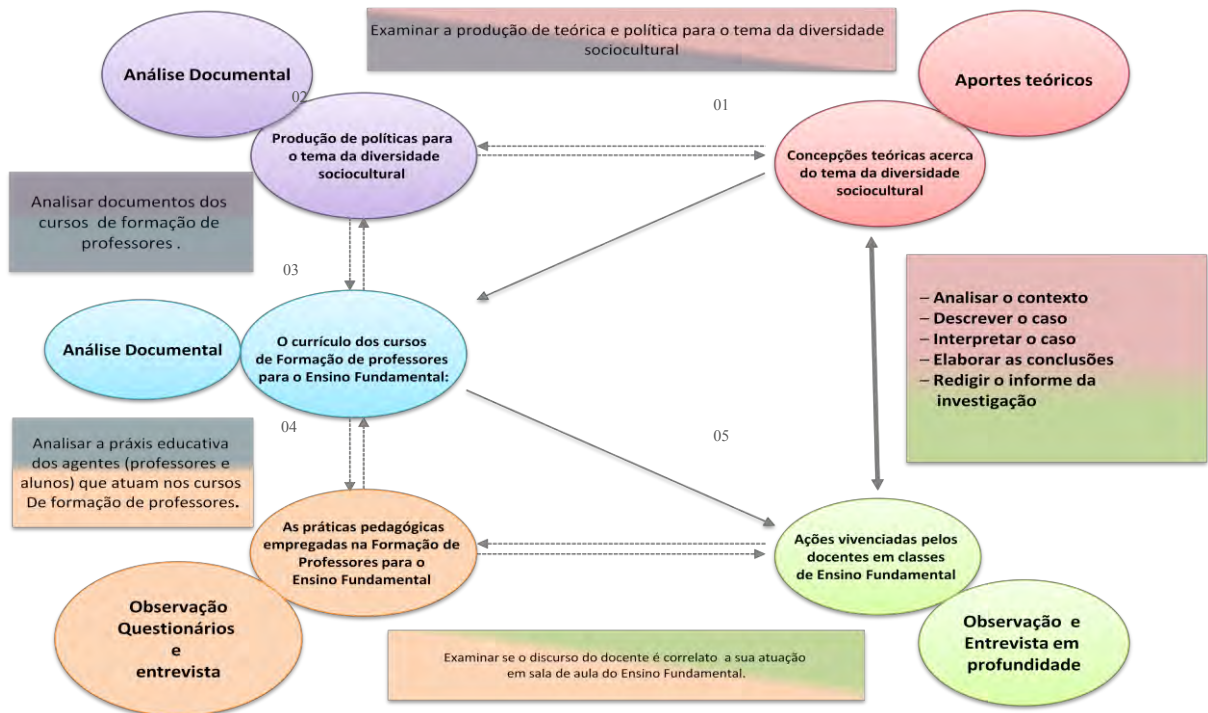


Ilustração 17: desenho lógico / metodológico da investigação
 Fonte: acervo da própria autora

Tal como o mapa conceitual, esse é um desenho que se ler / interpreta de maneira circular. A sugestão de leitura desse desenho é iniciar (01) a partir das concepções teóricas acerca do tema da diversidade sociocultural, com a investigação dos aportes teóricos da temática abordada; em sentido anti-horário (02) reconhecer a produção de políticas para o tema da diversidade sociocultural mediante a análise documental; (03) seguida da investigação exploratória comparativa nos currículos dos cursos de Formação de professores para o Ensino Fundamental, também realizada através de uma análise documental; (04) essa etapa se constituiu a partir da compreensão das práticas pedagógicas empregadas na Formação de Professores para o Ensino Fundamental do Departamento de Educação – Campus I – da UNEB, para tanto foram utilizadas as técnicas de observação, questionários e entrevista; e por fim (05) as técnicas observação e entrevista foram utilizadas para cumprir com a etapa de investigar ações vivenciadas pelos docentes em classes de Ensino Fundamental. E assim entender a relação concepção → ação envolvido nesse processo.

Todas essas ações acima discriminadas serão desdobradas a seguir. Flick cita Hammersley e Atkinson (1995, p. 24) para afirmar que o desenho de pesquisa deve ser um processo reflexivo que opera em cada etapa de um projeto (2009, p. 58). Desde essa perspectiva, imprescindível pensar em cada elemento que compõe o desenho dessa investigação. Isso porque as formas de conhecimento teórico são relevantes para conceituar o

campo. A adoção de uma perspectiva de pesquisa específica a partir do desenvolvimento de um problema, a seleção de métodos e, igualmente, a forma de acesso ao campo, a amostragem, os recursos necessários estão embutidos no trabalho preparatório e no planejamento preliminar a própria investigação. Todos esses componentes podem ser considerados essenciais no desenho de pesquisa desenvolvido para o estudo em questão, de maneira a dar uma forma concreta a esse planejamento.

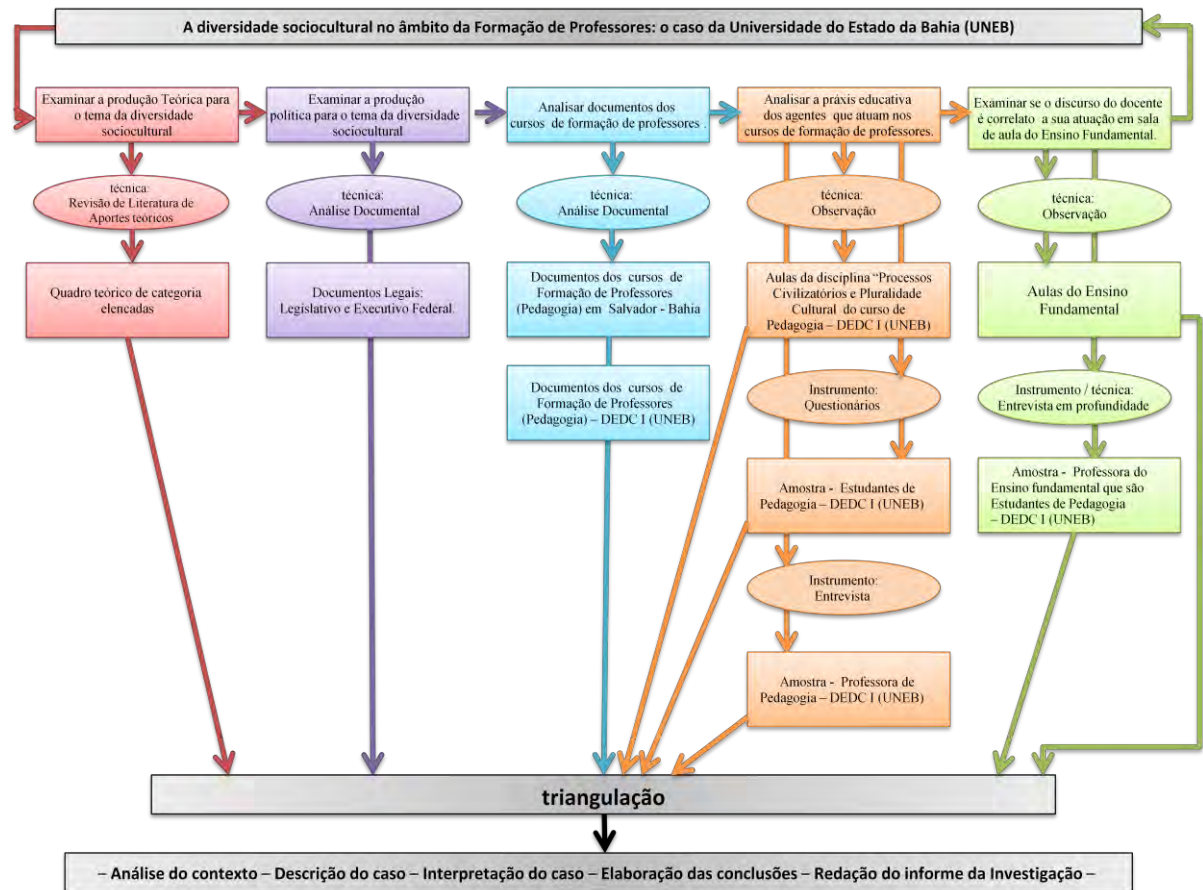


Ilustração 18: desenho metodológico da investigação
 Fonte: acervo da própria autora

A figura acima se refere ao desenho metodológico da investigação, que traz o detalhamento da figura anterior – o desenho lógico / metodológico da investigação. A partir desse segundo desenho estou apresentando aspectos das técnicas, amostras de cada etapa da investigação e como se dará a sua triangulação.

[...] Um aspecto central de todos os desenhos de pesquisa é a amostragem. Nesse passo, os pesquisadores decidem não apenas quais materiais, quais casos, pessoas ou grupos estarão envolvidos em um estudo, mas também determinam qual potencial comparativo envolve o estudo [...]. (FLICK, 2009: p. 61)

No que concerne a técnicas, instrumentos e amostras da investigação “A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”, proponho:

1. Examinar a produção Teórica para o tema da diversidade sociocultural
 - Técnica: Revisão de Literatura de aportes teóricos
2. Examinar a produção política para o tema da diversidade sociocultural
 - Técnica: Análise Documental
 - Documentos Legais: documentos produzidos na esfera política do Legislativo (nacional) – Constituição Brasileira, LDBEN, Pareceres e resoluções, Plano Nacional de Educação (PNE); Diretrizes do Executivo (nacional) – Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC);
3. Analisar documentos dos cursos de formação de professores
 - Técnica: Análise Documental
 - Documentos dos cursos de Formação de Professores (Pedagogia) em Salvador – Bahia – Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia
 - Documentos dos cursos de Formação de Professores (Pedagogia) – DEDC I (UNEB) - documentos produzidos na esfera do institucional – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos e programas de ensino da Formação de Professores do Departamento de Educação na Universidade do Estado da Bahia, Campus I – em Salvador (Bahia).
4. Analisar a práxis educativa dos colaboradores que atuam nos cursos de formação de professores
 - Técnica: Observação
 - Aulas da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural do curso de Pedagogia – DEDC I (UNEB)”
 - Instrumento: Questionários
 - Amostra - Estudantes de Pedagogia – DEDC I (UNEB)
 - Instrumento: Entrevista
 - Amostra - Professora de Pedagogia – DEDC I (UNEB)
5. Examinar se o discurso do docente é correlato a sua atuação em sala de aula do Ensino Fundamental.
 - Técnica: Observação
 - Aulas do Ensino Fundamental
 - Instrumento: Entrevista

- Amostra - Professoras do Ensino fundamental que são estudantes de Pedagogia – DEDC I (UNEB) – dos estudantes investigados, foram selecionados quatro (04) destes que se dispusera a falar e apresentar a sua prática como docente do ensino fundamental após frequentar a disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural.

No que se refere à amostragem da investigação, foi utilizada o tipo não probabilístico. Para Gil (2006) este se constitui o tipo menos rigoroso de amostragem, por isso mesmo, é destituído de exatidão estatística e típica dos estudos de abordagem qualitativa. Para esta investigação foi admitido, pelo critério da conveniência, que todos os estudantes do turno matutino e vespertino da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural, que se constitui o universo dessa pesquisa, também se constituem amostragem e representam o próprio universo investigado.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Doravante nos dedico a apresentar as estratégias e instrumentos de coleta de informações da investigação **“A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**. Em virtude de essa investigação utilizar estratégias bastante pontuais, é imperativo que essas estejam aqui apresentadas de forma clara, de modo que as informações aqui discorridas possam responder ao fim esperado, a saber, descrever “as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 1991: p. 46). Assim sendo, abaixo se encontram delineadas referências que nortearam as estratégias para coletar informações que foram usadas nesse processo.

3.5.1. Análise Documental

A estratégia inicial da presente investigação foi à análise de documentos. Essa atendeu ao quesito da identificação das questões suscitadas nos objetivo da investigação. Outra vantagem importante do uso da análise dos documentos foi à amplitude dos materiais que

foram constituídos como fontes. Isso fez da análise de documento uma técnica muito precisa no processo de investigação, e é por isso que André e Ludke consideram uma preciosa abordagem técnica para a pesquisa qualitativa.

[...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto [...]. (1986: 39)

A análise documental como técnica exploratória permitiu, nessa investigação, a obtenção de dados precisos, quando o acesso ao sujeito nos pareceu impossível. Ludke e André (1986) argumentam que os problemas da análise documental podem ser sanados por outras técnicas. É o que se pretende aqui, a análise documental como introdutória das outras técnicas e instrumentos que, atendendo às demandas do problema e objetivos a serem pesquisados. Para Michel

A coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, problema, objetivos, revisão da bibliografia e da identificação das categorias de análise e da população, pelo tipo de trabalhos que será realizado [...]. (2005, p. 38)

Não se trata de dados aleatórios, mas documentos examinados a partir da proposta metodológica da investigação. Para Michel “a análise de documentos faz parte do processo de conhecimento e identificação do problema, sem o qual a busca da solução será inócua e sem eficácia” (2005, p. 38). A análise documental que foi empreendida no momento do exame da produção política para o tema da diversidade sociocultural ocorreu em duas instâncias: a primeira foi a do Legislativo / Executivo; e a segunda, a institucional. Na primeira instância foi considerada a exploração de fontes documentais primárias do Legislativo / Executivo, cujas fontes de coleta da informação foram:

Estratégia	Instância	Fonte de coleta de informação
Análise de documentos	Legislativo / Executivo	Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no nível médio, na modalidade Normal. Plano Nacional de Educação em direitos humanos Lei nº 10.639 Lei nº 11.465 Plano Nacional de Educação (PNE), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Quadro 11: Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos I
 Fonte: acervo da própria autora

Referente à estratégia empregada na análise documental do Legislativo e Executivo, a pretensão foi a de focar os conteúdos que demarcaram a forma como estas políticas estão sendo tratadas, no que diz respeito à sua intenção e definição, a fim de balizar o traço das políticas em direção ao tema da diversidade sociocultural e seu entrelaçamento na Formação de Professores.

Na segunda instância foi considerada a exploração de fontes documentais primárias do institucional. Exponho que o foco da investigação aqui alarga desde o Legislativo / Executivo indo em direção ao Institucional. Essa é a segunda instância destinada à coleta de informações feita mediante pesquisa bibliográfica e documental, de caráter comparativo, nas instituições de Formação de professores, a partir da análise documentos públicos das instituições. O objetivo dessa exploração foi o de conhecer qual instituição estava afinada com a problemática apontada revisão de literatura e da análise de documentos dos legislativo e executivo vinculado ao fenômeno investigado, a saber, a discussão da diversidade sociocultural.

Recorri a estas três universidades em virtude de serem as mais antigas e tradicionais na cidade, contexto da investigação. Porém há uma motivação afetiva: na *Universidade Católica do Salvador – UCSAL* fiz a graduação em Pedagogia; na *Universidade Federal da Bahia – UFBA* fiz o mestrado em educação; e, na *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* atuo como professora do curso de Pedagogia. As universidades escolhidas tem em comum o fato de oferecerem a formação de professores no curso de pedagogia, e difere em sua dependência, a primeira é uma instituição privada, a segunda uma instituição federal e a última uma instituição estadual.

Estratégias	Instância	Fonte de coleta de informação
Análise Documental	Universidade Católica do Salvador - UCSAL	Matriz Curricular do curso de Pedagogia (dado on-line)
	Universidade Federal da Bahia - UFBA	Matriz Curricular do curso de Pedagogia (dado on-line)
	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Matriz Curricular do curso de Pedagogia (dado on-line)

Quadro 12: Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos II
 Fonte: acervo da própria autora

Essa exploração provocou o estudo de caso realizado no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) porque entre as três universidades, esta é a única que naquele momento tinha em sua matriz curricular a disciplina que discutia o tema da diversidade sociocultural, portanto, se constituiu instância para as observações, questionários e entrevistas. Essa foi uma etapa importante, porque possibilitou referências de como os

conteúdos políticos foram traduzidos em ações mais concretas, tais como o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e o Projeto Educativo do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. É importante registrar que, nesse momento, a análise de documentos foi feita a partir de documentação direta e de característica primária e contemporânea, cujas fontes de investigação foram os documentos do programa curricular do curso de formação de professores da *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

Estratégias	Instância	Fonte de coleta de informação
Análise Documental	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Plano de Desenvolvimento Institucional Desenho curricular do curso de Pedagogia

Quadro 13: Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos III
 Fonte: acervo da própria autora

Utilizar a análise documental na investigação é bastante proveitoso, pois ela pode delinear as outras estratégias e técnicas de coleta de dados que venham a somar-se ao longo da investigação. Então, é imprescindível lembrar que, para essa investigação, foi necessário se fazer um combinado entre a análise de documentos e outras técnicas de coleta de dados, a saber: questionários, entrevistas e entrevistas em profundidade.

Esse ajuste foi importante para proporcionar o salto desde o Institucional em direção ao Profissional, mediante a conferição do documento pelo discurso, e assim poder perceber o que pode ser executável na configuração do tema da diversidade sociocultural na formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

Estratégia	Instância	Fonte de coleta de informação
Análise de documentos	Institucional	Planejamento de ensino da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural. Calendário letivo da disciplina

Quadro 14: Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da Análise de documentos IV.
 Fonte: acervo da própria autora

Inicialmente foi retomada a análise de documentos da Instituição, no seu aspecto mais micro: o planejamento de ensino da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural que pertence ao quadro de disciplinas do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A intenção aqui foi a de compreender os objetivos/conteúdos da disciplina. Interessou-nos particularmente a disciplina oferecida no turno matutino, voltada para a Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Observa-se ainda a partir do quadro acima - referente à segunda instância de coleta de informações - que o foco da investigação novamente se amplia, ao sinalizar a possibilidade de desdobramento entre o Institucional, pela análise documental, e o Profissional, via outras estratégias e técnicas. Para Martins

Conforme o desenvolvimento de uma investigação, a pesquisa documental poderá ser uma fonte de dados e informações auxiliar, subsidiando o melhor entendimento de achados e também corroborando evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e de resultados [...]. (2007, 86)

Portanto, essa etapa é importante, pois propicia a partir da análise documental a investigação de outros referentes, tais como a análise do discurso, pelo questionário e entrevistas e pela observação direta dos colaboradores da pesquisa em questão. Doravante vou discorrer sobre a forma de proceder diante dessas coletas e análise de informações.

Tendo discorrido sobre a observação indireta, realizada através da técnica da análise documental, Passo a nos dedicar à observação direta, com suas respectivas técnicas: formas de observação intensiva, questionários e entrevistas. Para Michel (2005) essas técnicas são muito importantes, pois elas objetivam a coleta de dados primários da pesquisa de campo, cujo maior interesse é o de verificar como a teoria estudada e as variáveis propostas se comportam em situações reais. Daí a necessidade de planejar as técnicas de coleta de informações e dados da investigação.

3.5.2 Procedimentos de Observação

A observação enquanto técnica de investigação é bastante utilizada em estudos de cunho qualitativo. A razão disso advém da natureza do seu procedimento que resulta na manifestação dos dados de forma minuciosa.

Os estudos observacionais [...] levam a observação de campo, técnica fundamental usada na maioria das pesquisas qualitativas, que traduz descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto [...]. (VIANNA, 2007 p. 30)

Essa minúcia é responsável pelo detalhamento de uma investigação e seus desdobramentos. Considero a observação intensiva, o procedimento que permite efetivamente o desdobramento de estudos mais profundos, a partir dos combinados com outras técnicas de coleta que compõe o método de observação direta de dados primários²³.

Na investigação **“A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** o procedimento de

²³ Estrutura de método de observação direta de dados primários, cunhada por Michel, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 2005.

observação foi realizado em duas etapas: a primeira, na sala de aula do ensino superior acompanhando as aulas do semestre de 2009.1 da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural; a segunda etapa realizada nas salas de aula do Ensino Fundamental, em momentos pontuais.

Ao elaborar procedimentos de observação intensiva é necessário ter em mente que ela deve estar adequada aos propósitos do estudo em questão. Martins informa que “toda observação deve ser precedida de alguma teoria que lhe dê fundamentos e embasamento suficiente para que a técnica seja adequadamente aplicada aos propósitos do estudo” (2007, p. 84). Essa preocupação é procedente, já que a observação incide em uma análise minuciosa e que demanda vigilância por parte do investigador na coleta e análise das informações que evidenciam um aspecto da realidade. Martins (2007) e Vianna (2005) concordam nesse entendimento, o de que a observação é uma técnica que emprega os sentidos para aquisição de variados aspectos da realidade e implica em ver, ouvir e em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

A estrutura de observação deve estar vinculada aos objetivos da investigação, pois são eles que irão nortear a abordagem do fenômeno a ser estudado a partir da eleição dos tipos e das dimensões da observação. Doravante explicito as escolhas de dimensão / tipo que orientam a observação direta intensiva desta investigação.

A investigação **“A diversidade sociocultural no âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** afirma a utilização da Técnica de observação direta intensiva, enfocando as categorias de (MICHEL, 2005):

- Observação aberta - a observação foi realizada em a presença da pesquisadora nas salas de aulas, tanto de classes do Ensino Superior quanto nas classes do Ensino Fundamental, e previamente comunicado aos estudantes que ocorreria uma observação;
- Observação assistemática – inicialmente a observação não foi estruturada. Antes se deu de forma espontânea, informal, ordinária e simples, consistiu em coletar e armazenar a condução das aulas e não teve controle previamente elaborado, no entanto, no decorrer das observações um planejamento e futuras sessões de observação foram sendo estruturados;
- Observação não participante –utilizei a técnica de observação passiva, que consiste no contato com os grupos, mas sem integrar-se a eles; a ideia era presenciar o fato, mas não participar dele.

- Observação individual – essa observação foi realizada durante o semestre letivo no Ensino Superior; e durante um mês de aula nas classes de Ensino Fundamental.
- Observação na vida real – a observação foi feitas no ambiente real, da sala de aula das classes do Ensino Superior e das classes do Ensino Fundamental, registrando diretamente os dados à medida que foram acontecendo.

A técnica de observação direta intensiva foi fundamental para apresentar direção às questões essenciais para a quarta e quinta etapas da investigação. Nelas afirmo a resolução de uma das questões da investigação, ou seja: saber como o tema da diversidade sociocultural se apresenta na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental - no nível institucional e na práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) – e se executa na práxis educativa (no Ensino Fundamental) dos colaboradores (alunos) em formação desse curso. Daí a importância de uma observação não estruturada

[...] A observação, particularmente a não estruturada, é uma técnica bastante flexível que possibilita ao pesquisador fixar-se em fatores que julgue importantes para o objetivo do seu trabalho [...]. (Vianna, 2007 p. 36)

E realizada no ambiente natural dos observados.

[...] A observação naturalista é feita no ambiente natural, como diz o seu próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou comportamentos dos participantes. Há observação é registro do que efetivamente ocorre [...]. (Vianna, 2007 p.48)

A observação direta intensiva foi feita buscando a compreensão das práticas pedagógicas empregadas na Formação de Professores para o Ensino Fundamental do Departamento de Educação – Campus I – da UNEB e as ações vivenciadas pelos docentes em classes de Ensino Fundamental. Segue abaixo a especificação das características técnica da observação:

Estratégia	Instância	Fonte de coleta de informação
Observação de campo	Institucional / Profissional	Estudantes e professores da formação de professores.
	Profissional / Institucional	Estudantes da formação de professores que estão atuando como professores do Ensino Fundamental

Quadro 15: Estratégia, instância e fonte de coleta de informação da observação de campo.
 Fonte: acervo da própria autora

As categorias da observação direta intensiva utilizada nessa investigação proporcionaram situações de forte interação entre a pesquisadora e o grupo observado. Esse dado ocorreu em virtude de na primeira fase da observação direta intensiva, ocorrida na sala de aula do Ensino Superior, durante um semestre letivo com alunos do matutino e vespertino e com a professora da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural. A observação

na sala de aula do Ensino Superior está pautada em fatores considerados importantes, no momento da primeira observação, a partir daí o planejamento para as futuras sessões de observação foram sendo estruturados para alcançar o objetivo do estudo empreendido.

A segunda fase de observação direta intensiva se apresenta na sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, junto a professoras (estudantes da disciplina observada no Ensino Superior) e seus alunos, cuja faixa etária transitava entre 8 a 12 anos. No entanto, outro elemento deve ser aqui ressaltado. Diz respeito ao fato das seções da entrevista acontecer em paralelo com as observações. Essa dinâmica se deu tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Fundamental. Quanto a esse procedimento verifico que ele é bastante positivo para a condução das atividades de campo.

[...] O observador deve ter competência para observar e obter informações, dados e evidências com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao observador. Quando possível, os cientistas utilizam instrumentos que lhes aumentam o alcance, que lhes possibilitam maior precisão e os ajudam a medir com rigor os diversos fenômenos observados. A técnica da observação apresenta formas diferentes em função do envolvimento do observador com o fenômeno e o ambiente pesquisado [...]. (MARTINS, 2007 p. 84)

A observação, combinada com outras técnicas, possibilita ao pesquisador a ter uma relação mais direta com a realidade (BONI e QUARESMA, 2005) e com isso aprofundar e matizar a investigação. Dessa forma, a análise do tema da diversidade sociocultural fica mais ampla e aprofundada, que como é a condução e a qualidade do fio norteador dessa investigação: a teoria → o planejamento → o discurso → a ação no que se refere ao tratamento do tema da diversidade sociocultural na educação.

A discussão acima nos leva a ponderar acerca da questão da validade do constructo “observação direta intensiva” ou que a confiabilidade seja garantida. Entender a realidade a partir da observação pode parecer uma ideia frágil, pois é importante se certificar de que o “observado” é aquilo que de fato se deseja observar. Nessa investigação, opto por uma mescla de técnicas e instrumentos que se suportam mutuamente. Para Martins (2007) é fundamental a utilização de instrumentos que aumentem o alcance da investigação e possibilitem maior precisão e rigor na observação dos dados. Percebo aqui a concordância com o que Vianna ressalta a respeito da estrutura de uma observação:

[...] A partir da observação naturalista são estruturados, muitas vezes, experimentos mais formais. As únicas limitações são aquelas que o próprio investigador procura estabelecer para fins de levar a cabo a tarefa, envolvendo procedimentos bastante precisos [...]. Graziano e Raulin (2000) destacam que um estudo dessa natureza é útil, sempre que se inicia uma investigação em

uma área sobre a qual pouco ou nada se sabe e se deseja familiarizar com as características do contexto ambiental ou dos elementos participantes. (2007 p.49)

Esta é a iniciativa da investigação aqui apresentada, começar por uma observação assistemática e a partir dela, e vai numa crescente com a estruturação de procedimentos mais formais. No dizer de Vianna (2007) o planejamento mais conciso, faz parte das delimitações que o próprio investigador busca estabelecer para conduzir a investigação. A seguir observo mais detidamente a estruturação de outros procedimentos de coleta utilizados nessa investigação.

3.5.3 Elaboração de Questionários

De agora em diante apresento a discriminação do instrumento de questionário que foi utilizado como procedimento da quarta etapa da investigação, a saber: objetivos e dimensões, características técnica, estrutura e valores de Confiabilidade, validade e ponderação. Início repassando acerca do questionário que se constitui um importante instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social, dada a sua característica de ordenação e consistência frente às variáveis que se deseja examinar. Daí o interesse em se utilizar esse instrumento no corpo da investigação aqui apresentada.

Usualmente o questionário é realizado como um procedimento remoto, fruto do distanciamento do pesquisador para com o agente. Tanto Martins (2007) como Michel (2005) concordam que o questionário deve ser encaminhado para colaboradores sem a presença do pesquisador, no entanto, Martins afirma que...

Em pesquisas orientadas pela intensa participação do pesquisador com o grupo pesquisado, a aplicação de questionário não é tão comum, visto que o trabalho de levantamento de informações de dados e evidências é realizado pelo próprio pesquisador, que, na maioria das vezes, opta por alternativas que possibilitem uma maior interação com os sujeitos da pesquisa. Obviamente, dependendo da situação, e evidentemente dos propósitos do estudo, o questionário poderá ser um dos instrumentos de coleta de dados e evidências [...]. (2007 p.91)

Valendo-nos da prerrogativa dos propósitos deste estudo, assumi que nessa investigação, realizo a tarefa de proceder aos questionários – o reconhecimento da concepção da práxis educativas da disciplina pelos colaboradores - em meio ao processo de observação e

o de levantamento de perfil. Foram dois questionários apresentados aos estudantes da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural:

Estratégia	Instância	Fonte de coleta de informação
Questionários	Institucional / Profissional	Reconhecimento da concepção da práxis educativas da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural pelos Estudantes da formação de professores.
		Levantamento de Perfil dos Estudantes da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural da formação de professores.

Quadro 16: Estratégia, instância e fonte de coleta de informação de Questionário.
 Fonte: acervo da própria autora

Os dois questionários acima, aplicados em momentos diferentes, tem em comum as Características técnicas que serviram como critério para a eleição da amostra desejada. Foram aplicados quarenta (40) questionários e retornaram trinta e um (31), atendendo ao estipulado como valor mínimo de 25% de devolução dos questionários do universo de estudantes que frequentam a disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural. Ao extrapolar esse percentual tem-se aí um valor significativo de coleta de dados para essa investigação. Também os dois instrumentos se propõem a apresentar perguntas de natureza aberta, semiestruturadas e decorrentes, e fechada, dicotômicas e escalares.

O objetivo do primeiro questionário se refere à compreensão das características do tema da diversidade sociocultural presentes na práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) de esta investigação; e do segundo, a finalidade foi a de conhecer o que pensam os colaboradores desta disciplina sobre como este tema estava sendo apresentado na sala de aula, ademais de favorecer a eleição dos colaboradores para a etapa posterior desta investigação.

Passo a discorrer sobre a estrutura de questionário de levantamento de perfil. Este questionário, de natureza classificatória, foi dividido em três partes: Dados Pessoais; Dados Estudantis; Dados Profissionais. Detalho os indicadores de cada questão para a construção do perfil do grupo de agente.

Atende ao objetivo de	Tipo de Pergunta	Perguntas
Classificar dos dados pessoais predominantes no grupo de agente	Questão fechada dicotômica	Idade: _____ Gênero: F [] M [] Estado civil: Solteira/o [] Casada/o [] Divorciada/o [] Viúva/o [] Outra denominação [] Filhos: Sim [] Não [] Quantos: _____
Classificar do histórico escolar de Nível Superior no grupo de agente	Questão fechada dicotômica	O curso de Pedagogia é sua primeira formação? Sim [] Não, possuo outra formação [] Qual? _____ Completa [] Incompleta [] Ano de ingresso no curso de Pedagogia: _____
Reconhecer a motivação em	Questão aberta	Porque elegeu o curso de pedagogia como formação profissional?

cursar a Formação de Professores		
Reconhecer o interesse dos colaboradores quanto aos temas que orbitam a Formação de Professores	Fechada dicotômica procedido de questão aberta	Já iniciou os seus estudos de TCC? Sim [] Não [] Em caso afirmativo: Que temática você está tratando em sua monografia?
Reconhecer o interesse dos colaboradores quanto à projeção da sua vida profissional	Fechada dicotômica procedido de questão aberta	Pretende seguir seus estudos em nível de Pós-graduação? Sim [] Não [] Em caso afirmativo, voltada para a educação? Sim [] Não [] Mais uma vez em resposta positiva, a opção é? Docência [] Gestão [] Já tem um curso definido? Sim [] Não [] Em caso afirmativo, qual?
Reconhecer a história de vida profissional dos colaboradores.	Questão Auto-administrada	Atuo como docente em classe de ensino fundamental I [] Em uma Instituição Pública [], do estado [] do município [] Em uma Instituição Privada [] Sou responsável por uma classe de ___ série/ano. Não atuo como docente em classe de ensino fundamental I [] Tenho outra ocupação profissional [] Especifique: __ Já atuei como docente em classe de ensino fundamental I [], Durante _____ na classe de ___ série Nunca atuei em uma classe de ensino fundamental I []
Reconhecer a disponibilidade dos colaboradores para prosseguir na pesquisa.	Questão fechada dicotômica	Você se disponibiliza para ser um dos meus colaboradores? Sim [] Não []

Quadro 17: estrutura de questionário I
 Fonte: acervo da própria autora

É importante registrar que foi a partir das respostas dadas ao questionário de levantamento do perfil do grupo que se constituiu o universo dos participantes das entrevistas. Ou seja, prosseguiram como colaboradores aqueles que se dispuseram continuar na pesquisa. Esta última foi pensada para ser executada na quinta etapa de coleta de informações.

Observo aqui que o foco da investigação de novo se dilata, ao pesquisar o desdobramento entre o profissional (o estudante do curso de Formação de Professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia [UNEB] e ao mesmo tempo atua em classes do Ensino Fundamental) / institucional (as classes de Ensino Fundamental onde atuam esses estudantes). Abaixo se encontra descrita, com minúcia, os procedimentos de entrevista que envolveu estes colaboradores, selecionados a partir desse levantamento de perfil.

Apliquei outro questionário aos mesmos estudantes / colaboradores da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural da Formação de Professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Esse questionário teve a finalidade de investigar de forma objetiva e global a concepção da práxis educativa dos colaboradores.

A intenção desse questionário foi a de investigar de forma mais objetiva a percepção acerca da práxis educativa dos estudantes / colaboradores. Busco entender que valor possui os conteúdos, objetivos e métodos da disciplina em questão para eles. O instrumento, de natureza

informativa, foi organizado em duas dimensões: impressões sobre a disciplina e os conteúdos essenciais e intervenções metodológicas na construção da disciplina.

Para proceder à construção, aplicação e mensuração do questionário observei as orientações concernentes a construção de variáveis escalares em procedimento de pesquisa, quanto ao tipo, nível e modelo de escala. Sendo assim, registro que nesse estudo são utilizadas variáveis de tipo qualitativas, possíveis de tratamento pela escala de nível ordinal, que definem a posição relativa de objetos ou indivíduos em relação a uma característica, mas não tem suposições quanto à distância entre as posições (GIL, 2006 p. 92). O questionário empregou escalas de cinco (05) pontos, sendo o valor máximo cem (100) e o mínimo zero (0), a partir do valor proporcional dos dados respondidos divididos pelos pontos da escala está registrado o índice médio desse instrumento de questionário²⁴.

Quanto ao modelo adotado para esta investigação, adotei a escala Likert, pois ela oferece uma gradação mais abrangente e consistente das respostas dos colaboradores. Para Michel “o escalonamento Likert consiste em apresentar itens em forma de afirmações ou juízos a respeito de uma categoria de análise, sobre a qual se pede as pessoas consultadas que externem sua posição em relação ao conceito posto”. (2005 p.41). É importante observar que a totalização desses valores constitui-se alusivo da atitude favorável ou desfavorável. Sigo com a estrutura do segundo questionário, onde detalho os indicadores dos itens atendimento ao objetivo, de tipo de escala e pergunta referente a cada questão.

Atende ao objetivo de	Tipo de Escala	Pergunta
Reconhecer nível de compreensão quanto à importância da discussão do tema em questão para sociedade brasileira	Identificação 1 = “não sei afirmar” 2 = “Não” 3 = “menos que mais” 4 = “mais que menos” 5 = “Sim”.	1. Em sua opinião, a implantação dessa disciplina é positiva ou desnecessária a discussão do tema da diversidade sociocultural na sociedade Brasileira? Justifique a sua resposta.
Reconhecer nível de compreensão quanto à contribuição da disciplina para a Formação de professores.	Percepção 1 = “nada importante” 2 = “pouco importante” 3 = “importante” 4 = “muito importante” 5 = “fundamentalmente importante”	2. Em caso afirmativo, qual a contribuição na inserção da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB, tal como ela está planejada? Justifique a sua resposta.
Reconhecer nível de compreensão quanto a legislações da temática discutida na disciplina	Posicionamento 1 = “não sei afirmar” 2 = “discordo plenamente” 3 = “discordo com ressalva” 4 = “concordo com ressalva” 5 = “concordo plenamente”	3. A Legislação de Ensino determina que se contemplem alguns segmentos: Afro, Indígenas e camponeses. Como você se posiciona frente à disciplina, que somente contempla um segmento proposto pela lei? Justifique a sua resposta.
Reconhecer nível de Compreensão quanto o alcance da disciplina no Departamento em que ela funciona	Escalas tipo Likert Identificação 1 = “não sei afirmar” 2 = “Não” 3 = “menos que mais” 4 = “mais que menos” 5 = “Sim”.	4. Você concebe alguma possibilidade de algum redimensionamento na disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural que não relegue as discussões quanto aos povos africanos, mas que também insira os outros segmentos? Como?
Reconhecer nível de Compreensão quanto aos conteúdos didáticos essenciais da disciplina	Percepção 1 = “nada importante” 2 = “pouco importante” 3 = “importante” 4 = “muito importante”	5. Os conteúdos didáticos, tal como estão trabalhados na disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural, são importantes para o encaminhamento da discussão sobre o tema da diversidade sociocultural na sociedade brasileira? Justifique a sua resposta.

²⁴ Este dado será aprofundado no capítulo seguinte: desenvolvimento da investigação.

	5 = “fundamentalmente importante”	
Reconhecer nível de Compreensão quanto à abrangência da ementa da disciplina	Posicionamento 1 = “não sei afirmar” 2 = “discordo plenamente” 3 = “discordo com ressalva” 4 = “concordo com ressalva” 5 = “concordo plenamente”	6. A ementa da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural alcança a totalidade da discussão sobre o tema da diversidade sociocultural para a sociedade brasileira? Justifique a sua resposta.
Reconhecer nível de Compreensão quanto o grau de importância da disciplina no contexto sócio educativo atual.	1 = “nada importante” 2 = “pouco importante” 3 = “importante” 4 = “muito importante” 5 = “fundamentalmente importante”	7. Qual o grau de importância, segundo a sua percepção, dos objetivos propostos para o encaminhamento da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural? Justifique a sua resposta.
Reconhecer nível de Compreensão quanto às práxis proposta pela disciplina	Identificação 1 = “não sei afirmar” 2 = “Não” 3 = “menos que mais” 4 = “mais que menos” 5 = “Sim”.	8. É garantida nas aulas da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural a coesão do discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural? Como?
Reconhecer nível de compreensão quanto aos conceitos trabalhados na disciplina	Identificação 1 = “não sei afirmar” 2 = “Não” 3 = “menos que mais” 4 = “mais que menos” 5 = “Sim”.	9. As orientações teórico-metodológicas da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural favorecem a habilidade e sensibilidade para trabalhar o tema da diversidade sociocultural nas salas de aula do ensino fundamental (1º ao 5º ano)? Como?
Reconhecer nível de compreensão quanto aos encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina	Busca de Informações 1 = “nunca” 2 = “ocasionalmente” 3 = “certa regularidade” 4 = “quase sempre” 5 = “continuamente”	10. Ainda no que se refere à questão acima, caso você tenha respondido afirmativamente, quando esses encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural instrumentalizaram os estudantes para a intervenção metodológica que eles fazem / farão enquanto professores do Ensino fundamental (1º ao 5º ano)? Justifique a sua resposta.

Quadro 18: estrutura de questionário II
 Fonte: acervo da própria autora

Observo que todas as questões foram procedidas de justificação de respostas o que conferiu ao questionário o status de ser semiestruturado. Não foi realizado o pré-teste, no entanto, os instrumentos foram validados por dois (02) peritos em metodologia científica, que ressaltaram pontos referentes à significância das respostas, inconsistência de questões, conflito ou dubiedades nas questões, para que o questionário pudesse ser considerado operativo e fidedigno.

No momento da aplicação foi esclarecido para os estudantes qual o uso dos dados coletados e ainda assegurado aos colaboradores que toda informação explicitada no documento terá sua confidencialidade protegida, mediante anonimato dos colaboradores. Em seguida foi lido o instrumento e exposto o sistema de pontuação referente a natureza das perguntas que integram este questionário, tal com se encontra abaixo: identificação (1 = “não sei afirmar” / 2 = “Não” / 3 = “menos que mais” / 4 = “mais que menos” / 5 = “Sim”); percepção (1 = “não sei afirmar” / 2 = “nada importante” / 3 = “pouco importante” / 4 = “importante” / 5 = “muito importante”); posicionamento (1 = “não sei afirmar” / 2 = “discordo plenamente” / 3 = “discordo com ressalva” / 4 = “concordo com ressalva” / 5 = “concordo plenamente”); busca de Informações (1 = “nunca” / 2 = “ocasionalmente” / 3 = “certa regularidade” / 4 = “quase sempre” / 5 = “continuamente”).

Foi utilizado um sistema de gradação de 01 (um) a 05 (cinco) para garantir uma amplitude maior nos julgamentos emitidos, e assim gerar uma maior confiabilidade ao

instrumento. E por fim, foi mencionado aos colaboradores que as questões ora apresentadas não giravam em torno de respostas certas nem erradas, antes, esse instrumento foi elaborado para reconhecimento daquilo que realmente o grupo acredita. O que veio em seguida foi o registro da coleta e sistematização dos dados indicados na aplicação do instrumento, nela sobressaíram às seguintes categorias: impressões sobre a disciplina e conteúdos essenciais e intervenções metodológicas na construção da disciplina. Elas nortearam o desenrolar dessa análise.

3.5.4. Elaboração de Entrevistas

Os últimos procedimentos realizados foram às entrevistas obtidas junto aos colaboradores, na quarta e quinta etapa dessa investigação. A realização das entrevistas foi muito proveitosa para o resultado desse estudo, favorecendo matizes ao relatório que estão empreendendo aqui, a partir da averiguação de dados e das opiniões referente ao objeto estudado. Para Michel “a entrevista é considerada um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação, face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (2005, p. 42). E, embora ela apresente algumas limitações, as vantagens desse instrumento para o estudo aqui apresentado foram visíveis, a exemplo de permitir esclarecimentos de dados dos questionários e observações, além de favorecer a obtenção de dados que escaparam das fontes documentais.

As vantagens acima referidas, a que mais sobressai é poder compreender as nuances de como cada agente fala e atua referente ao tema da diversidade sociocultural, objeto de estudo desta investigação, possibilitando elucidação de dados dos registros de documentos, dos questionários e observações. Essa etapa investigativa, desenvolvida a partir da estratégia de entrevista, transitou entre a instância institucional e profissional, como se encontra no quadro abaixo:

Estratégia	Instância	Fonte de coleta de informação
Entrevista	Institucional / Profissional	Professora da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural da formação de professores.
Entrevistas	Profissional / Institucional	Estudantes da formação de professores que atuam como professores do Ensino Fundamental

Quadro 19: Estratégia, instância e fonte de coleta de informação de entrevista.
 Fonte: acervo da própria autora

Foram realizadas entrevistas com três (03) colaboradores. A primeira foi realizada com a professora responsável pela da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural na Formação de Professores no Departamento de Educação I da Universidade do estado da Bahia (UNEB). Os outros dois colaboradores são estudantes da disciplina que, ao mesmo tempo, atuam como professoras no Ensino Fundamental, selecionadas no levantamento de perfil de participantes da pesquisa e que se dispuseram a participar desta investigação.

É importante registrar que foi a partir das respostas dadas ao questionário de levantamento do perfil do grupo que se constituiu a amostra das participantes das entrevistas. Ou seja, prosseguiram como colaboradores aqueles que se dispuseram continuar na pesquisa e que possuam o perfil desejável, a saber, está atuando em classes de ensino fundamental no mesmo momento em que cursa a disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural. As questões que foram apresentadas para esses colaboradores giraram em torno dos seguintes aspectos:

- ✚ Professora responsável pela disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural: os conteúdos curriculares essenciais na construção da disciplina, a condução teórico-metodológica da execução da disciplina.
- ✚ Estudantes da disciplina / Professoras no Ensino Fundamental: como se dá a tradução dos conteúdos da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural na prática pedagógica efetivada em sua sala de aula.

Esses aspectos foram os que nortearam a construção do roteiro das entrevistas, que se caracterizaram pelo uso da técnica de entrevista aberta, com flexibilidade quanto à duração, à proximidade com os entrevistados, já que a intenção aqui é a de buscar os aspectos valorativos do evento da construção do currículo da Formação de Professores no Departamento de Educação da Universidade do estado da Bahia (UNEB) e da disciplina em questão, a partir da fala dos colaboradores, já que...

[...] A técnica de entrevistas abertas atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão [...]. (Boni e Quaresma, 2005:72)

A intenção aqui foi a de analisar como o que é idealizado na teoria e na sociedade política, ademais do fixado em nível institucional dos cursos de formação de professores sobre o tema da diversidade sócio cultural, é executado no Ensino Fundamental por esses

estudantes / professores. Nesse sentido, a entrevista é muito recomendável, pois ela permite o desdobramento do discurso pelo discurso, pois:

[...] constitui uma forma não estruturada, direta e pessoal de obter informação. Cada respondente, individualmente, é instado por um entrevistador a revelar sobre suas motivações, atitudes, crenças ou sentimentos sobre um determinado ponto. O rumo da entrevista é determinado pelas respostas e pelas sondagens do entrevistador. Mesmo que o pesquisador procure seguir um esboço predeterminado, os fraseados específicos das perguntas e a ordem de suas formulações acabam sendo influenciados pelas respostas do entrevistado [...]. (Malhotra apud Boni e Quaresma, 2005: 60).

Outra característica do instrumento de entrevista não estruturada (Michel, 2005) citada acima, cuja dinâmica permitia ao agente falar a vontade em qualquer direção, diz respeito ao fato de que as sessões de entrevistas aconteceram em três rodadas, e cada uma delas era alimentada com outras perguntas, quando era solicitado ao agente, detalhes do tema tratado, o permitiu explorar mais amplamente uma questão. A proposta aqui foi a de fazer uma sequência de entrevista, com repetidos encontros, aonde a resposta do encontro anterior vai servindo de referência para a formulação de novas questões da entrevista, de forma que se amplie o foco da investigação a partir dos dados colhidos.

No contato inicial houve uma conversa amistosa, onde se deu a explicação da finalidade, dos objetivos e da relevância da colaboração; também foi firmado um termo de compromisso de confidencialidade e destinação das informações. Por fim, vale ressaltar que o registro de respostas das entrevistas foi feito via gravação já que as entrevistadas concordaram com o procedimento, o que demandou as seguintes ações: transcrição impressão do material gravado, leitura e assinatura do texto impresso por parte do agente.

Referente às características técnica da entrevista, posso afirmar que requisitos importantes, tais como fiabilidade e validade, foram consideradas. Critérios foram pensados: para garantir a relevância das questões apresentadas em relação aos objetivos; para assegurar a especificidade e clareza dos dados apresentados pelos colaboradores; e avaliar extensão da amplitude nas respostas dadas pelos colaboradores.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

A análise das informações produzida nesta investigação foi realizada mediante a Análise de Conteúdo, em um processo de descrição e explicação do fenômeno, examinando

unidades de significado coerentes com o marco teórico do estudo e em concordância com a natureza das estratégias de coleta de informação utilizadas. Todos os dados obtidos foram examinados dentro do conjunto da informação conseguida da confrontação das categorias previamente estabelecidas. Esse processo confere com o objetivo de identificar como o tema se conforma nas relações estabelecidas, pois...

[...] o dado qualitativo é a representação simbólica atribuída a manifestações de um evento qualitativo. É uma estratégia de classificação de um fenômeno aparentemente imponderável que, fixando premissas de natureza ontológica e semântica, instrumentaliza o reconhecimento do evento, a análise de seu comportamento e suas relações com outros eventos [...]. (PEREIRA, 2004, p. 21).

Partindo do princípio que rege a análise de conteúdo, que é a compreensão de um texto não aparente, por trás de outro texto, que precisa de uma metodologia para ser desvendado, é que esta investigação propôs e realizou o tratamento, inferências e interpretação de dados a partir das informações obtidas, análise dos dados existentes e possíveis generalizações. Este processo foi fundamental e oportuno para a realização de uma análise final com o propósito tornar explícito a compreensão do fenômeno.

3.6.1 Análise de conteúdos e triangulação de dados

A escolha pela Análise de Conteúdos se deu em virtude de que os conteúdos, tal como num caleidoscópio, apresentam fragmentos que refletem, a cada movimento, combinações variadas. Por ser uma técnica que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, a análise de conteúdo foi a opção mais adequada para esta investigação, visto que a mesma utiliza variadas abordagens, mas busca uma convergência para os dados produzidos, como elucida o desenho metodológico desta investigação.

Busco assim, o desvendamento do fenômeno. Para Bardin “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores”. (2002, p. 38). Para a autora todo discurso manifesto, oculta um sentido figurado que solicita ser descoberto.

[...] Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. [...] Por detrás do

discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar [...]. (2002, p. 14)

Para esta investigação, utilizo as etapas da Análise de Conteúdos tal como indica Bardin (2002), que prevê a sequência de construção de: pré-teste; exploração de material, quando foram levantadas as categorias da investigação, atendo ao critério que aponta ser as categorias levantadas *a posteriori* as mais indicadas para validar a investigação; tratamento de dados, inferências e interpretação; lógica do trabalho. No que se refere ao pré-teste, realizo os primeiros contatos para proceder a uma organização dos documentos, tanto documentais quanto discursivos, para avaliar as possibilidades do material, no que se refere à quantidade e qualidade.

A segunda etapa requereu uma exploração de material, partindo das leituras dos conteúdos que emergiram dos dados, a exemplo do quadro comparativo das leis, dos dados de observação realizada na sala de aula do Ensino Superior e Fundamental, dos questionários realizados com os estudantes da Formação de Professores, e as entrevistas realizadas com a docente do ensino superior e a professora do Ensino Fundamental. Os dados do Perfil dos estudantes da Formação de Professores, e cunho quantitativo, também obteve o mesmo tratamento. Nesta etapa busco empreender a tarefa de codificação do documento (classificação das categorias – enumeração ou regra de contagem – recorte das unidades de sentidos).

[...] Esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo ‘latente’ estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos. [...]. A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo "caminhar neste processo", a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo "o pano de fundo", no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados [...]. (FRANCO, 2007, p. 28)

A intenção desta investigação no que diz respeito ao tratamento de dados foi o de realizar uma interpretação convergente o problema, e aos objetivos propostos no projeto. A revisão de literatura serviu como norteador em direção a esta convergência. Esta intenção se encontra em sintonia com o que Franco pensa acerca dos resultados da análise de conteúdo, a saber, que “devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (2007, p. 27).

Portanto, aqui nesta investigação busco comparar os pontos convergentes e divergentes / tendências e regularidades frente ao tema da diversidade sociocultural, desde os documentos legais para os institucionais, destes para o planejamento e as práticas realizadas

na sala de aula da Formação de Professores, destes para o discurso dos estudantes desta formação e finalmente, destes últimos para o planejamento e as práticas realizadas na sala de aula do Ensino fundamental.

A sequência descrita acima compõe a lógica da investigação aqui apresentada. Toda esta sequência está estruturada desde o princípio apontado por Franco de que “toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas” (2007, p. 25). A pretensão era que estas informações desvendadas fossem gerando um conjunto coeso a partir da triangulação dos dados.

A triangulação de dará o cruzamento das amostras para fins de Análise do contexto → Descrição e Interpretação do caso → Elaboração das conclusões → Redação do informe da Investigação. A triangulação é etapa fundamental em qualquer investigação, pois ela me leva a realizar ampliações e significações de saberes e conhecimento que estimo como foco do estudo. Realizar comparações de amostragens é tarefa da triangulação e, se bem cuidada, se consolida como promotora da qualidade da pesquisa qualitativa.

[...] A triangulação também pode oferecer novas formas de comparação em um estudo e trazer novas necessidades para se planejar essa comparação. E, talvez mais importante, a triangulação terá implicações sobre os recursos necessários para o estudo. Todas essas questões podem se tornar relevantes na construção do desenho da pesquisa qualitativa em termos práticos, o que inclui vários métodos qualitativos [...]. (Flick, 2009: p. 64)

Por concentrar os elementos das amostras e propiciar o cruzamento deles, é oportuno na triangulação emergir algum nível de generalização, enquanto reflexão da investigação construída. Entendo como um requisito importante, mesmo sabendo que a generalização não uma proposta usual nos formatos das pesquisas qualitativas, pois entendo como Flick, que “em um estudo de caso, supõe-se que se possa fazer uma afirmação, tirar uma conclusão ou terminar com alguns resultados que sejam relevantes para além da situação-mediata da coleta de dados” (2009: p. 63). Nesse sentido, o autor concorda com Gil que indica ser esse o momento da investigação quando se visualiza de “que maneira os conceitos e as variáveis devem ser colocados em contato com os fatos empíricos para a obtenção de respostas significativas” (2006, p. 89). Esta é o coroamento de uma investigação: o alcance de dados expressivos para se compreender a realidade estuda.

A partir da triangulação posso traçar algumas generalizações e é para isto que está posto aqui o desenho metodológico desta investigação: para possibilitar a reflexão da

totalidade da investigação, além de auxiliar no planejamento e decisões sobre os passos de sua construção durante todo o processo de pesquisa.

Finalizo esta sessão apresentando a operacionalização de variáveis e a forma como elas possibilitam a triangulação dos dados coletados durante o período de coleta. Dos quatro tipos de triangulação (Vianna, 2007), foi considerada no desenvolvimento dessa investigação a triangulação metodológica, em que mais de uma metodologia pode ser usada no desenrolar da pesquisa. Martins (2007) afirma que uma entrevista pode oferecer elementos para confirmar evidências coletadas por outras fontes, permitindo triangulações e isto interfere no grau de confiabilidade conferido ao estudo. É com essa percepção que analisar o desenvolvimento da investigação e seus resultados ao longo das tarefas que se apresentaram nessa trajetória.

DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

A seção “desenvolvimento da investigação” tem o intuito de investigar quais as nuances e características do tema da diversidade sociocultural no contexto da Formação de Professores e no contexto do Ensino Fundamental. Para a realização de tal tarefa busquei reconhecer com se dá as práticas na sala de aula e o discurso dos envolvidos em cada um destes dois espaços. Início discutindo no contexto da Formação de Professores e na sequência no contexto do Ensino Fundamental.

Na última subseção da fundamentação teórica foi apresentada, enquanto experiência de discussão do tema da diversidade sociocultural na graduação, a organização curricular do curso de formação de Professores no Departamento de Educação campus I da Universidade do Estado da Bahia. A apresentação deste currículo é importante na medida em se constitui o ponto de partida para alavancar a parte empírica dessa investigação, ao focar como se apresenta o tema da diversidade sociocultural na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, que se constitui um dos componentes deste currículo.

Doravante, discutirei o lugar e importância da citada disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” no currículo da formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia e, na sequência realizo uma análise de algumas práticas na sala de aula da citada disciplina, consequência da análise de documentos e das observações sistemáticas realizadas em *lócus*. Também, apresento aqui o levantamento do perfil dos participantes da disciplina, a saber, a professora e seus estudantes, consequência da entrevista realizada com a professora, na qual ela fala de suas convicções, vida profissional e das concepções e estratégias utilizadas na disciplina; e, do questionário preenchido pelos estudantes.

A entrevista com a professora e os questionários com os estudantes possibilitaram a análise de conteúdo do discurso de professora e estudantes da disciplina sobre diversidade sociocultural da Formação de Professores no referido departamento de educação, baseados nas categorias: objetivos, base teórica e ementa da disciplina, Encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina; maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural; contribuição da disciplina no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB; legislação de Ensino – disciplina; possibilidade de redimensionamento da disciplina; conteúdos didáticos da disciplina; encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina; coesão do discurso teórico (conceitual) /

encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental; possibilidades e limitações do tema da diversidade sociocultural que mais se apresentaram na construção e planejamento da disciplina. O resultado é a exposição sistematizada dessas análises.

4.1. A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

O currículo do curso de Pedagogia do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se encontra em conformidade com as determinações legais, e apresenta a questão da diversidade sociocultural em alguns momentos pontuais, na sua rede de disciplinas. Também, traz em seu formato, a tendência para formação de professores especialista, visto que ao se candidatar à vaga no curso o estudante deve optar por um dos currículos de Formação de professores: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Infantil; Gestão e Coordenação do Trabalho Escolar.

Abaixo será visto como a diversidade sociocultural é tratada na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que figura na matriz dos três currículos, a saber, Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Pedagogia – Educação Infantil e Pedagogia - Gestão e Coordenação do trabalho Escolar.

4. 1.1 As disciplinas que discutem a diversidade sociocultural

Os cursos de Pedagogia oferecidos pelo Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) tem caráter inovador, pois em seus currículos prevê uma ampla gama de tópicos, extremamente importantes de serem abordados em função das atuais demandas sociais. Vale destacar que a presença da discussão da diversidade sociocultural é algo recente, “só recentemente tem sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de

iniciativas pessoais de alguns professores/as” (CANDAU 2008 p.19). No dizer da autora esta discussão nasceu nas universidades e nem na esfera acadêmica. Para ela a discussão do tema da diversidade sociocultural é delicada e traz muitas contradições. No entanto, o incremento a pesquisas na área tem modificado este tímido quadro, pois “vem adquirindo pouco a pouco maior visibilidade e abrangendo diversas dimensões” (CANDAU 2008 p.19).

É nesta conjuntura que se insere a preocupação com a questão da diversidade sociocultural dos currículos do curso de Pedagogia, aqui analisados. As duas disciplinas que discute esse tema são: **Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro e Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural**. Vou analisar estas disciplinas por duas óticas: a finalidade e a operacionalidade delas no currículo do curso.

Quanto à finalidade, a disciplina **Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro** é opcional e está localizada no quarto (4º) semestre do curso. Possui a carga horária de quarenta e cinco (45) horas e se dedica a analisar os aspectos da raça, identidade e Diversidade, em seus aspectos históricos e conceituais. Também trata da construção social do racismo e seus determinantes no Brasil. Ademais de buscar entender a discriminação e desigualdade étnico-racial no sistema educativo brasileiro. Por fim, aponto algumas estratégias para combater o racismo na Educação no Brasil.

Já a disciplina **Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural**, trata-se de uma disciplina obrigatória do sétimo (7º) semestre do curso e conta com a carga horária de setenta e cinco (75) horas de aula, com previsão de ser oferecida regularmente de forma anual, e tem o objetivo de analisar a

[...] Estrutura política/econômica e social da África pré-colonial: povos e línguas; pré-história da África; história dos povos africanos; formas de governo; estrutura político-social; vida econômica; as religiões; o legado africano. Descendentes de africanos no Brasil: o tráfico e a resistência na África e no Brasil; o sincretismo cultural e lingüístico africano na escravidão; o legado da Lei Áurea; as contribuições no âmbito econômico, político e social dos descendentes de africano para a nação brasileira. [...]. (PDI, 2004, p.170)

Essa é a função da disciplina, abordar o tema da diversidade sociocultural, ao discutir os problemas de um povo que por muito tempo foi explorado na sociedade brasileira. Isso é extremamente importante no contexto educacional atual, haja vista que os documentos legais trazem pedra de toque.

A Constituição do Brasil diz da importância de valorizar a diversidade étnica e regional e ao pleno exercício dos direitos culturais, além de integrar as ações do poder público

para o desenvolvimento cultural e na defesa e valorização da cultura do país, para produzir, promover e divulgar o patrimônio cultural. Da mesma forma, democratizar o acesso aos bens culturais no país. A Carta Constitucional do Brasil também articula a importância de apoiar e incentivar a valorização e divulgação da cultura e a defesa de expressões da cultura popular, indígenas e afro brasileira, e de outros partícipes do processo civilizatório nacional.

Num esforço de traduzir o que a lei demanda a LDB nº 9.394 - 20 de dezembro de 1996 traz a compreensão da educação quanto ao processo formativo que se dá na convivência humana da sociedade civil de maneira global e as manifestações culturais. Este entendimento da lei é reforçado pela Resolução 2 do Conselho de Educação Brasileiro (CEB), em 19 de abril de 1999, ao traçar diretrizes curriculares para a formação de professores da educação infantil e do Ensino Fundamental ao dizer que práticas educativas devem ponderar sobre a realidade cultural, socioeconômica, de gênero e de raça, como prioridade educacional no país.

Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina que haja a inclusão em qualquer curso de formação profissional, de nível médio e superior, de temas específicos, nos currículos e programas, do segmento afro brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais referentes à história, à cultura, aos conhecimentos, às manifestações artísticas e religiosas, e, ademais a sua contribuição na sociedade brasileira. Essa é uma maneira de proporcionar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. A atual formação de professores que está sendo empreendida nesses currículos do Departamento de Educação, no campus I da Universidade do Estado da Bahia, encontra-se em consonância com as exigências legais, no que se refere ao tema da diversidade sociocultural.

Referente à operacionalidade delas no currículo do curso, a disciplina optativa **“Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro”** nunca saiu do papel, isso se deu em função da organização deste currículo no Departamento. O leque de disciplinas opcionais não é disponibilizado aos estudantes para que eles possam escolher as que são de interesse; antes, as disciplinas optativas foram eleitas pelo Colegiado Docente do Curso e apresentados no momento da inscrição aos estudantes universitários. No caso específico da citada disciplina, ela nunca foi eleita pelo colegiado.

Observo que as ações que são empreendidas na formação de professores em face da diversidade sociocultural no Departamento de Educação, no campus I da Universidade do Estado da Bahia ainda são muito tênues e recentes. As iniciativas que põem as disciplinas que tratam do tema da diversidade sociocultural estão sendo feitas a título de experiência ainda incipiente. Todavia, essa valorização feita nos currículos da formação de professores, no que

se refere às manifestações culturais, é de extrema importância para a sociedade, pois ressalta o princípio da compreensão às manifestações culturais e as expressões das culturas que se dão na convivência circulante no espaço nacional brasileiro.

Vale dizer a observação foi realizada com a primeira turma da disciplina “**Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural**” e a operacionalidade desta na dinâmica do currículo do curso será objeto de análise a seguir.

4.1.1.1. As práticas na sala de aula da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural

A tarefa que se apresenta aqui é a execução da análise do planejamento semestral da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural, oferecida pelo Departamento de Educação - Campus I - ao 7º e 8º Semestres do curso de Pedagogia, referente ao semestre letivo de 2008.1, e que teve seu acontecimento no período de julho a outubro de 2008 do calendário civil. Contando com uma carga horária de sessenta (60) horas, a disciplina esteve sob-responsabilidade de uma Professora Doutora na área, que além de docente do curso é coordenadora do PRODESE - Programa Descolonização e Educação CNPq/UNEB.

Compreender quais as características do tema da diversidade sociocultural que estão nos documentos da instituição de formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* leva a compreender qual a qualidade da via entre o que é idealizado na sociedade política até ao que é planejado na instituição, percebido nesta questão enquanto atributo da “carta” de intenção da instituição, cujos documentos devem expor os valores que serão desenvolvidos em ações possíveis referentes à discussão do tema em questão. A análise proposta circulará em torno de categorias que foram surgindo ao longo da trajetória dessa investigação e que se encontram elencadas no início desta seção. São elas:

Legislação de Ensino – disciplina: iniciar a análise do planejamento da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” na perspectiva do lugar que esta ocupa na legislação brasileira é imprescindível, pois a inclusão da disciplina, visando atender a orientação legal, nos currículos dos cursos de formação de professores da Universidade do Estado da Bahia é uma realidade, como consta a análise dos documentos da instituição.

Através desta análise é possível compreender qual o matiz do processo de construção da disciplina no desenho que antecipa a sua execução. Inicialmente, o que ressalta no planejamento de ensino da disciplina em questão é que seu foco central está na observância da Lei 10.634/03²⁵, como consta no seu fragmento:

[...] A efervescência do debate sobre a Lei 10.639/03 que entrou em vigor em 09 de janeiro de 200, que inclui no currículo da Educação Básica o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira, e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras, é o foco da nossa análise, principalmente depois de constataremos muita ansiedade entre os professores/as, sob a pressão de ter que contribuir no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas suas escolas [...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

É importante dizer que a Lei 10.634/03 vem prover o cumprimento da LDBEN 9.394/96, que determina que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental deve ser complementada, em cada sistema de ensino, pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, dentre outras. Ela parte da compreensão de que a educação tem um papel importante a desempenhar nesse contexto e em especial, o ensino da História do Brasil, que pode oferecer um novo olhar para as manifestações culturais, ou seja, a de apresentar a contribuição das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Para Gomes,

[...] No contexto da Lei 10.639/03, essa discussão deveria fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores e das discussões em sala de aula. Afinal, quando discutimos sobre identidade negra, será que refletimos e questionamos a identidade racial do branco? Qual foi o legado da escravidão para o branco? Qual é a herança simbólica que os brancos carregaram da escravidão? Como os seus antepassados são vistos? Qual é a dimensão étnico-racial dessa ancestralidade? Além dos benefícios sociais, econômicos, educacionais e políticos vividos pela população branca no Brasil em detrimento dos negros [...]. (2008 p.73)

O planejamento de ensino ainda faz uma referência ao processo de correlação de forças na construção e legitimação da disciplina, nos espaços decisórios da política educacional, ao dizer que “a Lei 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as comunidades africanas brasileiras que durante muito tempo realizaram, instituíram iniciativas em Educação que afirmasse e legitimasse seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas Américas”. Foi justamente essa mobilização que possibilitou o cenário de destaque para os saberes das comunidades africanas e de seus descendentes.

²⁵ LEI Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

E é num movimento de inclusão dos diferentes segmentos, é que a partir de agora, confere-se a mesma evidência ao ensino da história e cultura dos povos indígenas. Isso porque, com a edição da Lei 11.465²⁶ em março 2008 - em substituição da lei 10.639/03 - fica determinada a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e indígena em todas as escolas brasileiras, como está explícito no trecho abaixo.

[...] Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, toma-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 10 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes a história do Brasil. § 20 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. Art. 20 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação... (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”).

São medidas de reparação para povos que estiveram subjugados ao longo da história do Brasil, E esse movimento de incluir os povos indígenas na mesma recomendação que anteriormente havia beneficiado o segmento afro, revela a preocupação de se ampliar a discussão sobre a “escola para todos”. No entanto, o planejamento da disciplina não faz essa ampliação no seu foco de trabalho.

Objetivos da disciplina: no que se refere aos objetivos, o planejamento prevê a ênfase nas formas de afirmação das populações africano-brasileiras, no sentido de prover a continuidade das culturas negro-africanas nas Américas não obstante a ação de “muros de resistências” já sedimentadas no ideário social, entendidas como políticas eurocêntricas, genocidas e de recalçamento a sua alteridade própria.

No que se refere aos objetivos, o planejamento da disciplina prevê a ênfase nas formas de afirmação das populações africano-brasileiras, no sentido de provê a continuidade das culturas negro-africanas nas Américas não obstante a ação de “muros de resistências” já sedimentadas no ideário social, entendidas como políticas eurocêntricas, genocidas e de recalçamento a sua alteridade própria.

²⁶ LEI Nº 11.465, DE 10 DE MARÇO DE 2008 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Vale aqui destacar que esses objetivos não trazem explicitado um delineamento entre conteúdos teórico-conceituais e orientações metodológicas, antes conteúdo/forma estão imbricados no processo de construção da disciplina. Vale aqui destacar os objetivos da disciplina, agrupados em três perspectivas: linguagem e territorialidades, identidade e alteridade e o processo educativo:

Recorrer às formas de linguagem africano-brasileiras, a exemplo das narrativas míticas milenares, que expressam princípios inaugurais que integram as instituições comunitárias e revitalizam, promove e dinamiza a afirmação socioexistencial dos descendentes de africanos no Brasil; Ilustrar e conceituar as linguagens constituintes do processo dinâmico da tradição cultural africano-brasileira e seus desdobramentos nas distintas comunalidades na Bahia; Ressaltar as diferenças arquitetônicas próprias da territorialidade africano-brasileira face à arquitetura escolar imposta pela Razão de Estado e suas chefias, considerando as tensões emergentes dos modos de ocupação espaços-temporais de cada perspectiva civilizatória envolvida;

No que tange a discussão do tema da diversidade pela linguagem e territorialidades, observamos aqui a relação estabelecida entre as matrizes das narrativas africanas e sua correlação com as comunidades contemporâneas fincadas em Salvador Bahia. Esta perspectiva leva a discussão para o enfoque da identidade e alteridade a partir da afirmação das diferenças

Procurar inserir na abordagem do processo educativo, a maneira como se educa e se institui o corpo como linguagem receptora e transmissora de mensagens, a combinação e síntese dos sentidos no universo dos sistemas de comunicação direta ou comunicação da participação próprios das comunalidades de tradicionais; Demonstrar o quanto a diferença de formas de comunicação interfere na constituição das identidades, e o quanto o não reconhecimento da alteridade própria da nossa população infanto-juvenil afrodescendente interfere no que denominamos de rejeição escolar;

No que toca a discussão do tema da diversidade no processo educativo é ressaltado, na disciplina, a necessidade de reconhecer problemas que afetam o sistema de ensino e suas relações com códigos que estruturam as identidades na própria escola.

Comparar as dinâmicas de comunicação das distintas territorialidades africano/brasileira, com as formas de comunicação instituídas no cotidiano curricular das escolas; Demonstrar a relação existente entre os problemas que afetam gravemente o sistema de ensino, e as estratégias e mecanismos pedagógicos que recalcam o universo de códigos e modos de comunicação que estruturam as identidades próprias dos distintos contextos culturais; Identificar referenciais e tendências curriculares que caracterizem as necessidades e expectativas da população baiana. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Em síntese, os objetivos da disciplina trazem uma reflexão quanto à abordagem de linguagem, tradição e territorialidade de África / Brasil, e como se dá a construção de identidade / reconhecimento da alteridade nos brasileiros. Particularmente um objetivo, a nossa ótica, se destaca, o seja, o de comparar as dinâmicas de comunicação das distintas territorialidades africano/brasileira, com as formas de comunicação instituídas no cotidiano curricular das escolas, isso porque, refletir sobre esse tópico na formação de professores é vital, pois impulsiona uma retomada de posição por partes dos educadores quanto ao trato da diversidade nas salas de aula, seja do ensino superior, seja no Ensino Fundamental.

Base teórica da disciplina: a disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”, segundo a docente, traduz sua base teórica em uma poesia que faz referência a Mangueira²⁷, uma escola de samba muito conhecida no Rio de Janeiro, o demarcar que essa disciplina vem trazendo um conteúdo proponente de novas formas de vida e de cultura, diferente da das que até então circulava nos espaços acadêmicos.

Não é fácil, sabemos! Ou seja, aprender a lidar com a riqueza de vida que nos cerca, para além dos muros, ou melhor, a arquitetura dos currículos submetidos ao monopólio da fala sobre educação, que se restringe a reproduzir discursos e metodologias taxadas ao modo de existir característico dos valores e linguagens eurocêntricos, que passam a ser referencia absoluta para as políticas de Educação. O que vemos circular no cotidiano dos currículos das nossas escolas são repertórios sobre crianças, jovens e adultos completamente afastados das dinâmicas existenciais que caracterizam suas comunidades, principalmente aquelas que se desdobram das civilizações indígenas e africanas [...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Como se observa acima, o planejamento dessa disciplina traz também uma denúncia quanto aos discursos e procedimentos antes recorrente, como sendo qualificados ao estilo de viver peculiar dos valores e linguagens eurocêntricos, como está mais detalhado a seguir.

[...] apesar de reconhecermos a conquista obtida pelas comunidades africano-brasileiras em estabelecer canais de legitimação institucionais para que o Estado assumisse a diversidade civilizatória dos povos nas políticas de educação, vimos que há equívocos na abordagem sobre a África e sua influência em nossas vidas. Isso, muitas vezes, vem ocorrendo principalmente pela adesão de perspectivas teórico-metodológicas, ainda a deriva dos projetos da História e Geografia civilizatória greco-romana, anglo-saxônica e ibérica. São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e espaço da lógica do projeto histórico da "ordem e progresso" capitalista, destituindo-a completamente dos povos que detém milenarmente um complexo sistema de pensamento de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores [...]. (fragmento

²⁷ Sei lá Mangueira. Composição: Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho

do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

No planejamento está registrada a poesia que se distende da Mangueira no Rio de Janeiro, que está posto como uma ilustração da ‘pulsão e modos de viver’ que caracterizam os valores e linguagens distintas comunidades no Brasil. Esse é um estudo dos valores sócio existenciais de um povo, o povo africano.

[...] Há no universo da existência das civilizações das Américas e África, um saber milenar que influencia o viver cotidiano dos seus descendentes ensinando-os a importância de *não ver apenas a árvore, mas aprender a ver e perceber toda a floresta*. O exercício de aprendizagem que nos leva a percepção da floresta e toda a sua exuberância é enriquecida por lutas, formas de resistências e estratégias institucionais que atravessam secularmente gerações mobilizadas pela continuidade dos seus valores sócios existenciais [...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Esse exercício de aprendizagem vem estabelecendo variadas iniciativas de afirmação dessa identidade. E, nesse momento a discussão está situada na formação de professores, no sentido de trabalhar as diferenças, como elemento acolhedor da convivência social.

A *Contribuição da disciplina no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB*: o planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” indica no seu teor, que a contribuição ao desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I, é o de reorientar o olhar dos estudantes para a África e toda a sua arquitetura cultural, de forma a eles perceberem a significação da tradição africana que estão presentes no cotidiano brasileiro. No fragmento abaixo isso se encontra explicitado:

[...] nossa contribuição se apruma justamente nesse esforço, de compor a África a partir do repertório das comunalidades que a (re) criaram aqui, tomando-a visceral em nossas vidas. A África que aparece no currículo escolar soa como um lugar distante, tudo é estranho, fora das nossas entranhas. Essa África que ganha o status jurídico no âmbito das políticas de Educação, perde a dinâmica de civilização transatlântica que há muito atravessa o nosso viver cotidiano no Brasil. Ora, se estamos dentro da dinâmica entre tradição e contemporaneidade, é preciso que se diga: a África também está aqui! Está aqui o tempo todo envolvendo nossas crianças e jovens, animando-os a estruturar suas identidades e erguer a cabeça para lidar com os espaços institucionais impregnados do recalque ao que somos, enquanto povos descendentes de africanos [...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Além da denuncia explicitada no planejamento, de que a legislação aborda o tema da África – particularmente - de forma distanciada, há ainda a conclamação para se estruturar nos espaços pedagógicos uma identidade que afirme a ascendência africana e contrária à opressão

das instituições hegemônicas antagônica. Estes estão posto como importante colaboração em um currículo de formação de professores.

Ementa da disciplina - Conteúdos didáticos da disciplina: ao tratar da ementa que rege a disciplina, o planejamento de ensino em questão, apresenta um amplo rol de saberes que deverão ser trabalhados ao longo do semestre. De entrada, pode-se considerar que a ementa é muito ambiciosa, se considerarmos os conteúdos propostos com a carga horária de disciplina, que é de 60 horas semestrais. Também nessa ementa apresentam-se um leque amplo para se trabalhar as áreas do conhecimento envolvidas, como se pode observar:

Ementa: Estrutura política/econômica e social da África pré-colonial: povos e línguas; pré-história da África; história dos povos africanos; formas de governo; estrutura político-social; vida econômica; as religiões; o legado africano. Descendentes de africanos no Brasil: o tráfico e a resistência na África e no Brasil; o sincretismo cultural e linguístico africano na escravidão; o legado da Lei Áurea; as contribuições no âmbito econômico, político e social dos descendentes de africano para a nação brasileira [...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Na ementa acima observo ainda conteúdos da antropologia, sociologia, política, linguística, economia, religião, história da África e do Brasil. Ou seja, cada conteúdo acima poderia, separadamente, ser empregado em uma disciplina de 60 horas semestrais, o que significa que ao executar uma ementa tão abrangente corre-se o risco de se ter um trabalho pedagógico inconsistente e superficial.

Outra consideração que se pode perceber no planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” é o distanciamento entre o que é proposto na ementa e o que é proposto nos conteúdos de ensino. Estes, que estão definidos como “Abordagem Ontológica” trazem conteúdo que apenas tangenciam na sua abordagem alguns elementos da ementa. Como se pode observar abaixo:

- Casa Grande e Senzala: qual o território do currículo dos cursos de formação de professores?
- Paraguaçu - Caramuru; diversidade e conflitos de civilização.
- 50 Anos da Declaração Universal dos "Direitos do Homem (Humanos)" De que "homem (humanos)"?
- Pindorama, Brasil, Ilê Axé.
- Pré-História e Antiguidade.
- Dos Tumbeiros as Fábricas
- Aspectos históricos da Insurgência negra na Afro América.
- Parabólicamará: uma contra linguagem a pedagogia do nome.
- O Rei Nasce Aqui: Oba Bi Yi.
- A Força do Negro está na sua própria civilização (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

A relação ementa – conteúdos nessa disciplina estão posto como algo complexo, com desdobramentos e minúcias que contrasta o aparente, ao contestar o superficial e propor saberes mais específico.

Encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina: no planejamento de ensino da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” a metodologia está a serviço de atividades mais horizontalizadas, tal como as sessões temáticas, que privilegiam a discussão das leituras indicada e das apresentações reflexivas, fruto das análises de texto. Como está posta abaixo:

[...] As aulas serão desenvolvidas segundo a modalidade de seminários/grupo de discussão, sob a coordenação da professora, e requerem a leitura prévia dos textos recomendados no quadro a seguir, com apresentação e discurso em sala, envolvendo os/as graduandos/as (...). Para alimentar as sessões temáticas foram selecionadas situações que enfatizem: análises de textos teóricos e/ou reportagens, documentos históricos, debates, músicas, filmes, contos míticos, produções plásticas. Apelaremos também, para distintas linguagens pedagógicas capazes de mobilizar e entreter os/as participantes numa relação interdinâmica e interpessoal [...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Há também as atividades de caráter performático tais como filmes; produção de *texto*; visitas a exposições; encontros com estudiosos / pesquisadores; intercâmbios interinstitucionais; participação em eventos científicos, etc... Está registrado no planejamento que essas atividades alimentam a reflexão e traz um apelo constante a análise em torno do pensar os “processos civilizatórios e a pluralidade cultural”.

Maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural: o planejamento de ensino da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” não ventila qualquer outra possibilidade de atuação para a disciplina em questão.

Possibilidade de redimensionamento da disciplina: o planejamento de ensino da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” também não discute nenhuma outra perspectiva de condução para a disciplina em questão.

Coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental – 1ª a 4ª série: no que se refere à coesão teórica metodológica, a primeira ocorrência que se destaca é a abordagem da disciplina que se dá em uma perspectiva histórica / política, observando as características do contexto social em que está inserida a discussão do tema dos “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”, como está explicitado, “traz uma abordagem histórica e política sobre as realidades culturais, características das sociedades contemporâneas no continente

americano, especialmente o contexto baiano”. Vale ressaltar que a metodologia empregada está prevista para a discussão de questões culturais que são muito específicas em uma cidade como Salvador – BA – que é considerada a capital de maioria negra do Brasil.

A proposta do planejamento é unir as “linguagens próprias da pujante civilização africana e sua continuidade nas Américas” através da sistematização de elementos de análise apresentadas ao longo do semestre.

[...] Estamos diante de perspectivas de análises valiosas, que tendem a abrir horizontes de indagações e possibilidades teóricas para um novo tempo histórico, impondo com veemência a todos/as, um desafio que recupera com muita propriedade a simbologia da “*árvore e da floresta*” ilustrada no início desta justificativa, a saber: promover entre as gerações sucessoras uma ética da coexistência profundamente influenciada pelas diversidades culturais de modo especial do contínuo civilizatório africano nas Américas e suas dinâmicas de sociabilidade capazes de influenciar iniciativas políticas na área de Educação[...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Essa é a intencionalidade da metodologia da disciplina, apresentada no seu planejamento de ensino. Sobressai na escrita da metodologia a ausência de procedimentos mais substanciais, que delineia a condução teórica dos assuntos tratados na disciplina. À guisa de finalização desse tópico, pode-se dizer que a frágil metodologia busca tratar de um conteúdo muito importante para as sociedades democráticas, a saber, a construção de uma ética da coexistência no convívio da diversidade de cultura.

Possibilidades e limitações do tema da diversidade sociocultural que mais se apresentaram na construção e planejamento da disciplina: A última categoria de análise busca a compreensão das possibilidades e dos limites para o tratamento do tema da disciplina em foco, e o que se apresenta no teor do planejamento analisados é o encontro com questões enumeradas pela autora (a professora da disciplina) que aparecem urgentes no que ela chama de “mosaico”:

[...] Qual o solo de origem dessa África promulgada oficialmente para as escolas? Quais os obstáculos teórico-ideológicos que alimentam a abordagem da África e seu *continuum* no Brasil? Como transcender a historicidade evolucionista que tende a explicar a África? Será que os cursos de “formação” de professores de modo especial, as licenciaturas, permitem a aproximação com as projeções do pensamento filosófico africano? Radicalizando ainda mais: Seria possível no universo escolar introduzir um currículo que atenda aos valores civilizatórios da África que inunda as comunalidades africano-brasileiras? Que experiências institucionais foram desenvolvidas nesse sentido? Que linguagens pedagógicas podem nascer do pensamento africano-brasileiro promovendo a transdisciplinaridade escolar? [...]. (fragmento do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”)

Nesse mosaico está posto a existência de uma África oficial e os obstáculos teórico-ideológicos dessa abordagem, um universo escolar que atenda as particularidades comunais africano-brasileiras etc... Todas as interrogações acima explicitadas se constituem ao mesmo passo, como possibilidade e limites na construção da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural”.

Práticas pontuais da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”: para culminância do trabalho proposto na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” foram concebidas algumas atividades que mobilizaram estudantes e professores do Departamento de Educação – Campus I – em torno das discussões propostas na disciplina, a saber, uma palestra, uma mesa redonda e uma exposição a longo do semestre. Como mostras as fotografias abaixo²⁸.



Fotografias 01, 02 e 03: Palestra “A Força do Negro está na sua própria civilização”.
Fonte: fotografia tirada em 19.09.2008 na palestra A Força do Negro está na sua própria civilização

A temática dos eventos da palestra e da mesa redonda foi: “*A Força do Negro está na sua própria civilização*”, que reuniu os estudantes dos turnos matutino e vespertino, da disciplina em questão.



Fotografia 04: Mesa Redonda A Força do Negro está na sua própria civilização.
Fonte: fotografia tirada em 10.10.2008 na Mesa Redonda A Força do Negro está na sua própria civilização

²⁸ Todas as fotografias foram receberem tratamento de edição de Foto shop, de forma a preservar a imagem dos agentes informantes desta investigação.

Na finalização do semestre letivo, aconteceu a atividade “Perspectivas teórico-metodológicas dos grupos” sob a forma de uma exposição de trabalhos dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados ao longo do semestre, intitulada “Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas”.



Fotografias 05, 06 e 07: Abertura da Mostra Africano-Brasileira de Perspectivas didáticas.
Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

Os enfoques tratados na exposição “Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas” foram resultado de pesquisa realizada pelos estudantes. São eles:

- As influências africanas na alimentação do povo brasileiro, que é muito presente na culinária brasileira, em especial no nordeste do Brasil;



Fotografia 08: As influências africanas na alimentação do povo brasileiro
Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

- O estudo sobre os usos e costumes Afro-indígena, dando focalizando especialmente o artesanato de origem indígena e africana;



Fotografia 09: usos e costumes Afro indígena.

Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

- A sonoridade africana também foi tratada no evento, e teve como foco os instrumentos musicais e os ritmos empregados pelos escravos e índios no período de colonização brasileira;



Fotografia 10: A sonoridade africana.

Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

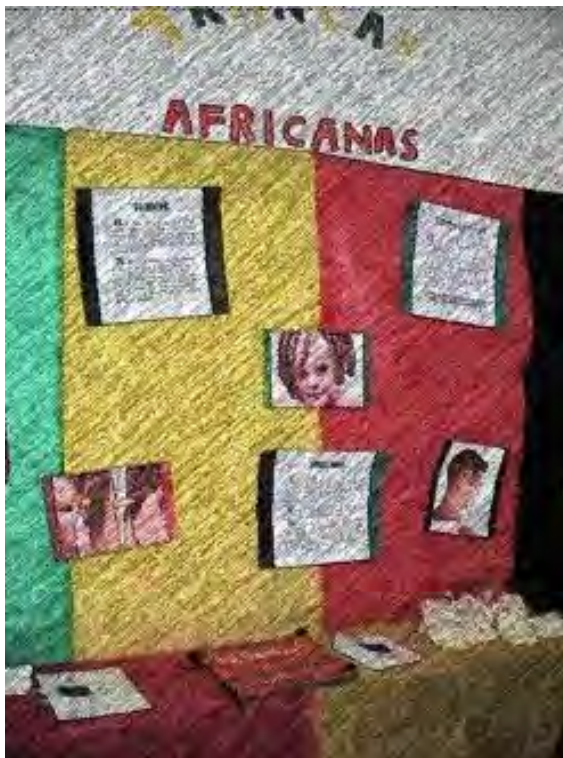
- Também a discussão sobre a ouriveria africana, as joias da África em contas e miçangas, ademais do cobre utilizado largamente na produção das joias africanas;



Fotografia 11: A ouriveria africana.

Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

- Igualmente, a discussão sobre o penteado africano, em seus arranjos e suas tranças;



Fotografia 12: o penteado africano.

Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

- A realização do levantamento topográfico da região de Cajazeiras – um quilombo em

Salvador, realizado por um grupo de estudante ao realizar uma pesquisa etnográfica nessa região metropolitana de Salvador;



Fotografia 13: levantamento topográfico da região de Cajazeiras – um quilombo em Salvador.
Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

- E, finalmente, a apresentação de uma exposição sobre as bonecas negras, e a sua aceitação no mercado de brinquedos no Brasil e no mundo.



Fotografia 14: as bonecas negras.
Fonte: fotografias tiradas em 17.10.2008 na Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas.

Em todos os eventos contaram com a participação dos estudantes da disciplina, que se envolveram e, previamente realizaram pesquisas para apresentarem suas descobertas e aprendizados no evento citado acima. Moreira (2008) indica que a sala de aula pode se tornar um "arco-íris de culturas" e que esta é uma tarefa do docente. O trabalho que o docente efetivará certamente será mais complexo e difícil, pois “demanda considerar a viabilidade em

despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender as especificidades de distintos grupos, problematizarem relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes” (2008 p.46). Estas reflexões e considerações foram a tônica da disciplina e ficou mais explícita na mostra realizada no final do semestre letivo. O resultado revelado foi “a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante” (STOER & CORTESAO, 1999 in MOREIRA, 2008 p.46).

4.1.1.2 A perspectiva da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural pelo olhar dos envolvidos

Entender a ponto de vista dos colaboradores envolvidos nesta pesquisa acerca da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural e de sua contribuição à discussão da temática da diversidade sociocultural é tarefa basilar desta tese. Tarefa esta que se constitui desafio dada a importância e dificuldades enfrentada na trajetória de elaboração, planejamento e execução da disciplina aqui estudada.

Referente à importância da disciplina aqui estudada, tomo emprestada a expressão de Candau (2005) quando ela afirma ser consensual a necessidade de se reinventar a educação escolar, para tratar da importância desta temática contemporânea em uma cidade como Salvador, que é constituída em sua grande maioria populacional de afrodescendentes. A possibilidade de tratar da diversidade sociocultural na Formação de Professores se constitui um espaço “ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (CANDAU 2008 p.13). Aprendizagens estas, vitais na cidade em que esta formação de professores foi estudada, pois crianças e jovens necessitam ser desafiados a viverem e partilharem situações socioculturais intensos, considerando as singularidades deste contexto.

Alusivo às dificuldades enfrentadas na trajetória de elaboração, planejamento e execução da disciplina, aqui estudada, vale observar que lidar com as identidades não se constitui tarefa simples, nem nas escolas, nem na própria formação de professores, *locus* onde a temática é ainda pouco discutida. No dizer de Moreira “a temática implica nas práticas que a focalizam obstáculos” (2008 p.63) de variados olhares: pensar, falar e sentir acerca da temática aqui proposta. Daí, a necessidade de repassar aqui os olhares, que os colaboradores

implicados nesta pesquisa, realizam frente ao seu objeto de ensino aprendizagem e ao meu objeto de pesquisa.

4.1.1.2.1. *Discurso dos envolvidos I: com a palavra a professora*

A proposta aqui empreendida é a execução da análise da entrevista com a professora N²⁹, responsável pelo planejamento e execução da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”. O mote dessa análise é o reconhecimento da fala da docente sobre suas impressões quanto a conteúdos essenciais e as intervenções metodológicas da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”.

Compreender quais as características do tema da diversidade sociocultural que estão na práxis educativa que permeia a sala de aula da formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* nos leva a desvendar o caminho entre o que é planejado até ao que é executável - entendido aqui enquanto qualidade de ações possíveis de serem desenvolvidas referentes à discussão do tema em questão.

Para a realização dessa análise serão tomadas as mesmas categorias que foram surgindo ao longo da trajetória dessa investigação, já anteriormente utilizada para analisar as práticas da disciplina em questão, a saber: objetivos da disciplina; base teórica da disciplina; ementa da disciplina; maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural; contribuição da disciplina no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB; legislação de Ensino – disciplina; possibilidade de redimensionamento da disciplina; conteúdos didáticos da disciplina; encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina; coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental; possibilidades e limitações do tema da diversidade sociocultural que mais se apresentaram na construção e planejamento da disciplina.

Segundo a professora da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” para Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental funcionou no 1º semestre letivo de 2008, nos turnos matutino e vespertino. O grupo do matutino estava composto de quarenta e três (43) alunos e o do vespertino de vinte e nove (29) alunos, perfazendo um total de setenta e dois (72) estudantes que tiveram contato com a disciplina em questão. Dentre esses setenta e

²⁹ O nome da Professora foi abreviado, de forma a preservar os informantes desta investigação.

dois (72) estudantes, oito (08) são pertencentes o curso de Pedagogia para a Educação Infantil - 04 estudantes do turno matutino e 04 estudantes do turno vespertino - que por incompatibilidade de horários, foram inseridos na classe de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referente aos *Objetivos da disciplina*, ao ser perguntado sobre quais objetivos são os mais essenciais para o encaminhamento da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, a professora N ressalta dois conjunto de objetivos, que estão ligados internamente e entre si. No primeiro conjunto, podemos destacar os objetivos que dão evidência e destaque à diferença sociocultural na sociedade brasileira, e o faz, partindo da concepção de inclusão da sua matriz social no contexto histórico mundial, reafirmando a sua importância no sistema civilizatório nas Américas, e assim defender a continuidade da legitimação de sua identidade.

[...] “Realçar as diferenças culturais, como prolongamentos de sistemas civilizatórios milenares, destacando-se no Brasil, o aborígene, o europeu e africano que caracterizaram no contexto histórico do colonialismo, as matrizes da pluralidade e da identidade nacional”. [...] “Destacar, os modos de afirmação das populações aborígenes, a continuidade da sua civilização e nas Américas”. [...] “Destacar, os modos de afirmação das populações africano-brasileiras, a continuidade da sua civilização e nas Américas” [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

Referente ao segundo conjunto de objetivos é proposto elementos de reflexão quanto aos entraves da legitimação da identidade sociocultural, em especial no que se refere à educação, desde a informal até a formal, ao denunciar a negação da importância da sociedade quanto à questão sociocultural e como isso afeta na educação escolar, no que diz respeito ao sistema de valores e as linguagens que são usualmente empreendidas nesse espaço.

[...] “Demonstrar o quanto o não reconhecimento da alteridade civilizatória da nossa população interfere no que denominamos de rejeição escolar”. [...] “Demonstrar a relação existente entre os problemas que afetam gravemente o sistema de ensino, e as linguagens e valores que recalcam o universo de códigos e modos de comunicação que estruturam as identidades culturais das distintas comunalidades”. [...] “Selecionar temas contemporâneos capazes de alimentar o cotidiano curricular da escola brasileira e de modo especial, da Bahia” [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

Um objetivo se destaca como via de solução da questão, ao propor a reflexão sobre temas que desperte a atenção e a sensibilidade dos sujeitos que compõe o cenário escolar, para a tolerância, o respeito e a aceitação de que vivemos em uma sociedade plural e, portanto, com matizes muito diferentes.

No que se refere as *Base teórica em que a disciplina* “Processos Civilizatórios e Pluralidade cultural” foi construída, a professora N tece comentários a respeito da inserção da disciplina no cenário educacional brasileiro e qualidade desta inclusão. Ela indica ser o reconhecimento e a análise da Lei 10.639/03 o ponto chave da disciplina, motivada pelo grande debate sobre a sua implementação, que determina o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira, no currículo oficial da Educação Básica das escolas brasileiras.

[...] A efervescência do debate sobre a Lei 10.639/03 e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras, é o foco da nossa análise, principalmente depois de constataremos muita ansiedade entre os professores/as, sob a pressão de ter que contribuir no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas suas escolas. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

A professora informa que a Lei 10.639/03 é o resultado de uma intensa luta ideológica travado nos espaços do movimento negro brasileiro, envolvendo iniciativas de afirmação e legitimação em Educação acerca do patrimônio civilizatório africano.

[...] aqui é importante esclarecer que o processo de sua implantação não está ocorrendo em águas tranquilas. A Lei 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as comunicações africano-brasileiras que durante muito tempo realizaram, instituíram iniciativas em Educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua recriação nas Américas. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

A professora N também tece considerações sobre questões que vêm afligindo professores e estudantes que deverão vivenciar a lei, já que essa se traduz muitas vezes de forma dispersa e equivocada, apesar da força dos conteúdos que emergem do continente africano. Ela ressalta que muitas vezes, no cotidiano escolar, professores/as e alunos/as interpretam a África como um país, e não conseguem percebê-la como um protagonista da história da humana.

[...] Quando questionados sobre essa leitura equivocada, corrigem imediatamente apelando para a bacia semântica técnico-científica da cartografia que ilustra a África como um continente, mas não conseguem avançar na análise, pois a formação/informação que recebem constitui fragmentos do pensamento neocolonial, que apresentam a África como um lugar destituído de vigor civilizatório, sucumbida pelo reducionismo cartesiano das projeções de disciplinas fincadas na perspectiva etnocêntrico-evolucionista. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

Num mesmo movimento, ela reconhece a conquista obtida nas políticas de educação, com o estabelecimento de via de legitimação institucional frente à alteridade civilizatória dos povos, e atribui nessa representação os equívocos de interpretação dos conteúdos que abordam a África e sua influência na sociedade brasileira. Ela denuncia que as formas mais usuais de

comunicar a África nos conteúdos escolares a retrata como compacta, homogênea, submetida à racionalização positivista do mundo.

[...] Apesar de reconhecermos a conquista obtida pelas comunalidades em estabelecer canais de legitimação institucionais para que o Estado assumisse a alteridade civilizatória dos povos às políticas de educação, vimos que há uma tendência de cooptação e deformação sobre a abordagem da África e sua influência em nossas vidas. Isso, muitas vezes, vem ocorrendo principalmente pela adoção de perspectivas teórico-metodológicas, ainda a deriva das projeções da História e Geografia civilizatória eurocêntrica. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

Em que pese o reconhecimento da conquista obtida nas políticas de educação, há também o entendimento, por parte da professora, da tendência dos próprios legisladores, por sua mentalidade, a deformar o tema a partir de conteúdos civilizatórios tradicionais ao apresenta-lo a sociedade civil.

[...] O discurso universal ainda em voga, congela a África no tempo e espaço da Razão do projeto histórico linear-sequencial da “ordem e progresso”, destituindo-a completamente dos povos que detém milenarmente um complexo sistema de pensamento de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos que estruturam linguagens, organizam instituições milenares, religião, universo filosófico, complexo sistema de comunicação, tecnologias, modos de produção, uma magnífica erudição estética. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

A deformação, apresentada pela professora N, acerca do tema, tem origem na desinformação de conteúdos para além dos conteúdos civilizatórios tradicionais. Ela aponta a necessidade de ajuste teórico conceitual sobre o tema, de forma a dar respostas eficazes ao chamamento da lei.

[...] Diante dessas desinformações organizam-se cursos para professores, material didático, iniciativas que possam responder ao desafio da Lei e as questões mais urgentes que aparecem como desdobramento desse processo: Que África é essa sugerida para as escolas? Como os professores/as e alunos/as a imaginam? Qual o campo semântico que irá alimentar a composição teórico-metodológica sobre a África? Como legitimar no currículo escolar a pujança civilizatória da África e sua presença na formação social brasileira? [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

A professora N ainda informa que as produções que visam atender a Lei 10.639/03 tendem ao que ela denomina de conteúdos do *dejá vu*, que tratam de encerrar a África numa análise de finitude produtivista, como está explicitado acima. Nesse sentido, a abordagem da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade cultural”, segundo a professora, é fundamental, pois trata de analisar as práticas que se apresentam como contribuições para a Lei 10.639/03, mas que se dedicam a representar a África, através de estatísticas e

contabilidades que estabeleçam modulações que dão conta apenas dos interesses do mercado global e tecnológico e capitalista. Ainda segundo a professora, é fundamental fazer um novo olhar sobre os povos que detêm um complexo sistema de pensamento de universos simbólicos, que estruturam linguagens, organizam instituições milenares, religião, universo filosófico, sistema de comunicação, tecnologias, modos de produção, enquanto marcas da singularidade de uma civilização.

Ao discutir sobre a sua impressão quanto à *Ementa da disciplina* “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, a professora N destaca que ela (a ementa) é muito fragmentada, e que esse resultado é fruto de um afã em redimensionar antigos conceitos tratados de forma escassa e unidimensional na história, que envolve os países africanos. A professora também ressalta que alguns conteúdos, em razão da ideologia circulante na sociedade brasileira, se constituíram entraves no trato teórico metodológico em sala de aula.

[...] Achei muito fragmentada. Procurei elaborar uma proposta que transcendesse a bacia semântica do recalque que esquadrinha, recorta a África numa perspectiva economicista e refém do historicismo linear predominante. Alguns obstáculos teórico-ideológicos também se constituíram como desafios, a exemplo: sincretismo cultural e identidade de escravo [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

A saída proposta, segundo a professora, foi a de estudar o tema a partir do significado dos enunciados como sendo elementos em um conjunto de atributos, aos quais se estabelecem afinidades que são determinados em termos de discurso, aparência, modalidade, valores, etc.

Referente à *maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural*, no entender da professora, é justamente o trato semântico que permite ampliar a reflexão dos estudantes quanto ao sentido dos conceitos trabalhados. [...] Através das linguagens próprias das comunalidades. Entra em cena continuamente a estética o lúdico que constituem as elaborações de conhecimento que organizam o viver cotidiano desses povos milenares [...] (fragmento da entrevista da Professora N). Essa perspectiva também fortalece a legitimação das linguagens comunais, que serão trabalhadas em sala de aula. Como referencia a esse ponto de vista, a professora lembra o papel do lúdico e da estética como sendo elementos organizativos das comunidades.

No tocante à *Contribuição da disciplina no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB*, na opinião da professora N, a contribuição está na inserção da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no próprio desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB. Tal como ela está planejada é uma vitória de

educadores engajados na luta por espaços legítimos de trabalho e reflexão do real papel das civilizações aborígenes e africanas.

[...] É uma vitória de muitas gerações de educadores/as que estabeleceram estratégias de luta e resistência no âmbito das políticas educacionais recusando de modo radical o currículo etnocêntrico e a ideologia do recalque as civilizações aborígenes e africanas [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

Segundo a professora N, ao pensar em termos da diversidade sociocultural, observa-se que os avanços em tratar de conteúdos e conceitos - que antes eram rechaçados pela cultura do currículo etnocêntrico e a ideologia do recalque - ainda são pequenos, e que há uma lacuna a ser reparada, no que se refere a outros segmentos na malha sociocultural no Brasil.

Quanto à relação entre a *Legislação de Ensino / disciplina*, ao ser indagado do porque da disciplina somente contemplar um segmento, mesmo quando a Legislação Ordinária de Ensino (LDBEN 9.394-96) determina que se contemplem aos segmentos Africanos, Indígenas e Camponeses, a professora N levanta dois aspectos: um de ordem social e outro de ordem legal.

Ela pontua dois argumentos de ordem social para a disciplina ser delineada da maneira como está composta. Primeiro, que a disciplina faz parte da base curricular de uma universidade, situada em um entorno onde a maioria da população tem ascendência africana, e, segundo, que essa mesma população sofreu e sofre com uma práxis pedagógica construída a partir do aleijamento e agressão de sua identidade ao longo dos séculos. Na fala da professora, esse é o segundo argumento, no entanto, percebo nitidamente que ele é o mais significativo no seu entender.

[...] Primeiro, porque ela (a disciplina) nasce visando atender a Lei 10.639/03 que tratava do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira. Segundo, estamos na Bahia onde a maioria da nossa população é de descendência africana e que sofrem sistematicamente a pedagogia alicerçada em políticas racistas que atravessam o século XIX, XX e XXI. É por essa geração e as futuras que nos propomos a formar educadores capazes de lidar com respeito e orgulho os valores da alteridade civilizatória africana. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

A fala da professora está em consonância com o que Candau (2008) aponta como o desafio do professor em sensibilizar os estudantes para o caráter diverso de nossa sociedade, para a urgência do respeito ao outro, para a percepção e para o questionamento dos fatores em direção ao discernimento acerca do tema.

[...] promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no

lugar sociocultural do outro, nem que sejam minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os "outros", sem caricaturas, nem estereótipos. [...] (2008 p.31/32).

É necessário sobejar, na formação de professores, situações que desenvolvam nos estudantes o papel de mediador na construção das relações interculturais. O outro motivo apresentado pela professora, não menos importante, refere-se ao argumento legal, quando ela apresenta uma nova edição da Legislação Ordinária de Ensino – Lei nº 10.639-03 – que tem a finalidade de ampliar o artigo supra referido, ao determinar textualmente a transmissão do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira na base curricular do Ensino fundamental e Nível Médio, enquanto atividade e disciplina, deixando transparecer a necessidade do ensino superior estar afinado com o que é proposto para a educação básica (Ensino fundamental e Nível Médio).

Referente à *possibilidade de redimensionamento da disciplina* “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, a professora N se mostra aberta, desde que não relegue as discussões quanto aos povos africanos, mas que também insira os outros segmentos, a professora indaga sobre que outros segmentos poderiam ser inseridos, indicando que os povos europeus não necessitam mais desse destaque já que “esses já estão em cena no cotidiano curricular das escolas brasileiras desde o século XIX” (fragmento da entrevista da Professora N), antes há que empreender esforços para desvincular as ciências da cosmovisão europeia.

[...] É urgente que tenhamos políticas curriculares que deem aos educadores repertórios de Matemática, Geografia, História, Biologia, Línguas, etc... que saiam do universo eurocêntrico de mundo. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

Tal como Touraine (1998) aponta acerca da assimetria nas relações dominador / dominado, na percepção da professora a disciplina em questão está posta com resgate e afirmação de uma civilização que suportou com relações assimétricas de dominação e sofreu / sofre com seus desdobramentos.

[...] para os povos que têm o seu viver cotidiano atravessado por tragédias - desdobramentos das relações de prolongação colonial que tendem a sugar sua dignidade, seu direito à existência e direito de exercer a sua alteridade civilizatória, e também de manter erguidas as dinâmicas territoriais que os organizam –, as questões apresentadas aqui assumem um significado extraordinário, pois o que está em jogo é a continuidade, a descendência, que constituem perspectivas de futuro para os patrimônios civilizatórios característicos de muitos povos. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

O foco da questão gira em torno da determinação do PNE, editado em 1997, que determina que todo curso profissionalizante deve inserir na sua base curricular uma disciplina que enfoque os Africanos, os indígenas e os camponeses, pois eles também estão na condição de afirmarem a continuidade e a descendência, enquanto expectativas de futuro para dos seus patrimônios civilizatórios.

Acerca dos *Conteúdos didáticos da disciplina*, segundo a percepção da docente, são todos essenciais para o encaminhamento da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, inclusive alguns que não estão explicitados no documento da instituição, como está declarado abaixo:

[...] Todos! Desde que possam realçar as elaborações de mundo de conhecimentos dos povos aborígenes e africanos considerando uma ética (se for possível) de coexistência com os valores da civilização europeia consagrada nos currículos escolares [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

O mote essencial, segundo a professora N, é dar destaque, nos currículos escolares, aos conhecimentos dos povos aborígenes e africanos, e junto a essa questão, propor a analisar uma forma de inserção desses valores com os valores da civilização hegemônica, gerando assim uma reflexão sobre a ética e a moral da convivência entre os povos de origem diferente. Encontro em Moreira uma afirmação que corrobora com a fala da professora, a saber, “Aquilo que os sujeitos dizem aos outros e aquilo que lhes dizem tem papel central em sua formação” (2008, p. 57). A convivência entre os diversos é complexa, poderosa e construída por meio de práticas socioculturais.

No que tange os *Encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina* “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” a professora respondeu que estas instrumentalizam os estudantes para a intervenção metodológica que eles fazem / farão enquanto professores do Ensino fundamental – 1ª a 4ª série, mas ressalta que entende que os conteúdos que circulam nos espaços educativos, sobre a diversidade sociocultural, dificultam a aproximação dos estudantes ao reconhecimento das diferenças.

[...] Creio que sim. Mas, uma constatação: há um entulho ideológico sobre as civilizações milenares como a aborígene e africana que recalca profundamente os futuros educadores e tende a afastá-los e reconhecem o direito à alteridade dessas civilizações. A uma resistência muito grande no convite a uma aproximação com essas alteridades. Mas é um desafio! [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

No entanto, o que fica saliente é que a professora desloca a questão da metodologia para os conteúdos, o que sugere que a elucidação quanto à intencionalidade do “o que

ensinar” em termo de objetivos de ensino, não está partilhada em referência ao “como ensinar”, domínio os encaminhamentos metodológicos. Referente à possibilidade de trabalhar Moreira (2008) aponta que cabe ao docente explicitar as conexões entre conteúdo, de situações particulares, e forma, com narrativas autobiográficas; entre teorias, de conceitos de áreas do conhecimento, e metodologias, com exposições de variadas técnicas.

[...] Essas informações podem ser obtidas de múltiplas fontes, tais como narrativas autobiográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos. Podem ser socializadas por meio de pesquisas, leituras, discussões, seminários elaborados pelos/as estudantes, palestras feitas por convidados, assim como de experiências dos/as próprios/as alunos/as. Essas informações podem ser obtidas de múltiplas fontes, tais como narrativas autobiográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos. [...] (MOREIRA 2008 p.48).

Referente à possibilidade de trabalhar na perspectiva teórico/metodológica, Moreira (2008) ainda aponta que cabe ao docente explicitar as conexões entre Cabe ao docente ir entrelaçando situações contextualizadas com informações mais abstratas e com conceitos da história, da sociologia, da filosofia e de outros campos do conhecimento para compor um saber mais ampliado acerca da temática em questão.

A discussão tratada acima leva imediatamente a outra: a *Coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológico quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental*. A percepção da professora N quanto à garantia da coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental – 1ª a 4ª série nas aulas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”. O que a professora informa, sugere uma seleção de conteúdos bastante coerente, e perfeitamente alinhada com os interesses dos estudantes, haja vista a consulta prévia aos estudantes quanto aos temas a serem tratados ao longo do semestre.

[...] Selecionamos os temas/aspectos que orientam a disciplina a partir de uma sondagem prévia que realizamos no início do semestre com os graduandos/as. Depois desenhamos o semestre identificando textos, vídeos, músicas, etc linguagens que nos aproximem das reflexões teórico-metodológicas. [...] (fragmento da entrevista da Professora N).

Posso perceber claramente que há força e lucidez no que se refere ao cuidado frente à teoria, e que os encaminhamentos metodológicos propostos, a exemplo de textos, vídeos, músicas, etc, atendem à necessidade desse cuidado teórico. No entanto, não há uma especificação quanto ao “como fazer”, nem uma pista de como se processa essa reflexão teórico-metodológica.

Alusivo às *possibilidades e limitações do tema da diversidade sociocultural que mais se apresentaram na construção e planejamento da disciplina*, a professora informa duas limitações institucionais: [...] Biblioteca especializada; [...] A relação com a supremacia de algumas disciplinas que detêm uma carga horária maior e sugam o espaço/tempo dos graduandos/as (estágio totalmente desarticulado com nossas proposições) constituindo geralmente entulhos ideológicos à abordagem da nossa disciplina (fragmento da entrevista da Professora N).

A primeira limitação refere-se ao serviço bibliotecário da universidade em questão, que reconhecidamente, é precário. A segunda limitação, fruto das reflexões da professora, diz respeito ao entendimento de que há preeminência de conteúdos de umas disciplinas sobre outras, a partir do que é considerado mais relevante para a construção dos saberes docente. As duas são questões que exigem infraestrutura, revisão no projeto de curso, do envolvimento de toda a comunidade acadêmica do Departamento onde este curso funciona no sentido de promover situações de reconhecimento de alteridade. No dizer de Candau (2008) este é um desafio, a saber, “promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões.” (2008 p.31/32).

4.1.1.2.2. Discurso dos envolvidos II: os alunos da disciplina de Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural

A proposta aqui empreendida é a execução da análise do questionário semiestruturado respondido pelos estudantes da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”. Esse questionário teve a finalidade de conhecer as impressões sobre conteúdos essenciais e as intervenções metodológicas da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, para compreender quais são as características do tema da diversidade sociocultural que estão na práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) que atuam na formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Vale ainda dizer que as categorias que nortearam a análise do planejamento e a entrevista da professora N, também será lastro da análise dos questionários aplicados aos estudantes da disciplina em questão.

A disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” para Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental funcionou no 1º semestre letivo de 2008, nos turnos matutino e vespertino. O grupo do matutino estava composto de quarenta e três (43) alunos e o do vespertino de vinte e nove (29) alunos, perfazendo um total de setenta e dois (72) estudantes que tiveram contato com a disciplina em questão. Dentre esses setenta e dois (72) estudantes, oito (08) são pertencentes ao curso de Pedagogia para a Educação Infantil - 04 estudantes do turno matutino e 04 estudantes do turno vespertino - que por incompatibilidade de horários, foram inseridos na classe de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, segundo a professora, em sala de aula o total de estudantes frequentes é de sessenta (60) estudantes nos dois turnos, trinta e cinco (35) estudantes no matutino e vinte e cinco (25) no vespertino, e ainda assim, há uma flutuação muito grande na frequência da turma, o que foi comprovado na observação do cotidiano dessa classe ao longo da coleta de dados da investigação. Tornaram-se colaboradores desse questionário vinte (20) estudantes do turno matutino e onze (11) estudantes do turno vespertino.

A execução da análise dos dados do questionário consistiu em registrar as particularidades de cada grupo e reorientar os dados dos grupos em direção de uma totalidade, mediante ao confronto dos dados entre os grupos do matutino e do vespertino. Esse procedimento garante não só a visualização de dados específicos, como também a abrangência das nuances dos dois grupos, oportunizando assim uma compreensão vertical e horizontal dos grupos inseridos no contexto dessa investigação.

No que se refere à categoria “impressões sobre a disciplina”, a primeira questão diz respeito à implantação da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, se ela é positiva para a discussão do tema da diversidade sociocultural na sociedade brasileira. Os colaboradores do matutino em sua totalidade declararam que a disciplina é positiva para essa discussão; dentre os colaboradores do vespertino, um (01) não respondeu e um (01) informante declarou ser a disciplina “mais positiva (que menos)”, o restante concorda que a disciplina é positiva na discussão do tema da diversidade sociocultural na sociedade brasileira.

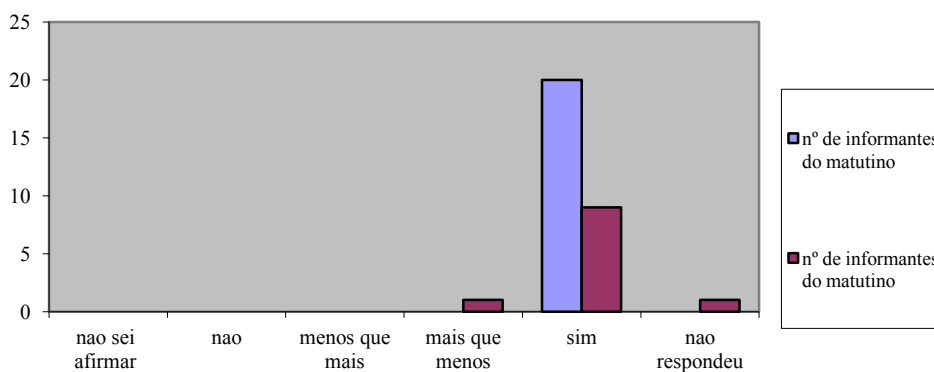


Gráfico 01: impressões sobre a disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”.
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

O que evidencia esse gráfico é o fato de que quase todos os integrantes dos dois grupos assumirem que a disciplina é extremamente importante, e isso me leva a refletir sobre os comentários evidenciados pelos colaboradores. Dentre os comentários dos grupos podem-se registrar alguns que estão inseridos em duas diferentes perspectivas³⁰: a da denúncia, a do anúncio. Como mostra o quadro abaixo:

Perspectiva da denuncia	Perspectiva do anúncio
“a disciplina nos alerta pra a dominação cultural presente em nossa sociedade” “é importante para quebrar a visão equivocada das questões sociais na academia” “para que as pessoas possam esclarecer as dúvidas que tenham sobre o tema” “a disciplina é importante, pois a cultura – diversidade, / pluralidade – precisa ser trabalhada nas escolas e na própria sociedade, para a mudança de concepções preconceituosas e discriminatórias”	“porque vivemos em uma realidade que, antes a escola omitia. Porém, somos formados por diversos grupos com características diferentes uns dos outros. Precisamos respeitar o nosso próximo, conhecendo-o e aceitando em suas particularidades para vivermos civilizadamente” “porque considero que numa sociedade formada de diferentes grupos, acredito ser de suma importância abordar tal assunto”

Quadro 20: perspectivas da denuncia e do anuncio
 Fonte: fragmentos de comentários de informante

Essas perspectivas promovem a compreensão a respeito do equivoco, da dominação, do não conhecimento, da mudança de concepção discriminatória tal como aparece na perspectiva da denuncia, e ainda abrange o sentido da aceitação, valorização das particularidades e da diferença. Um comentário sobressai aos outro, por fazer menção ao tema a partir do recorte teórico-metodológico da transversalidade.

[...] concordo com a discussão do tema, porém ressalvo que deveria ser como um tema transversal (como saúde, meio ambiente, orientação sexual, ética e pluralidade), pois seria abrangida por todas as disciplinas. Aliás, já está na

³⁰ O termo usado constantemente por Paulo Freire para tratar da Pedagogia da Utopia

hora a disciplinaridade ser substituída pela interdisciplinaridade [...] (fragmento de comentário de informante).

Essa é uma discussão muito acirrada nos espaços acadêmicos e nos espaços de luta dos segmentos: trabalhar o tema por disciplina ou por transversalidade. Inclusive esta mesma discussão foi tratada, na segunda seção deste trabalho e seu conceito é resgatado aqui no sentido de apontar a sua identificação com a negação de fragmentações ou parcelamentos no conteúdo cidadão com a proposta trazida para a Formação de Professores, ao concordar com o dizer de Sánchez (2000) sobre a necessidade de destinar primazia a certos conteúdos, destacando um tempo e um espaço exclusivo no projeto curricular.

Buscou-se saber também sobre a importância da contribuição da inserção da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB, tal como ela está planejada, e nesse sentido, os colaboradores do turno matutino e do vespertino concordam em declarar que a disciplina está numa escala entre importante e fundamentalmente importante.

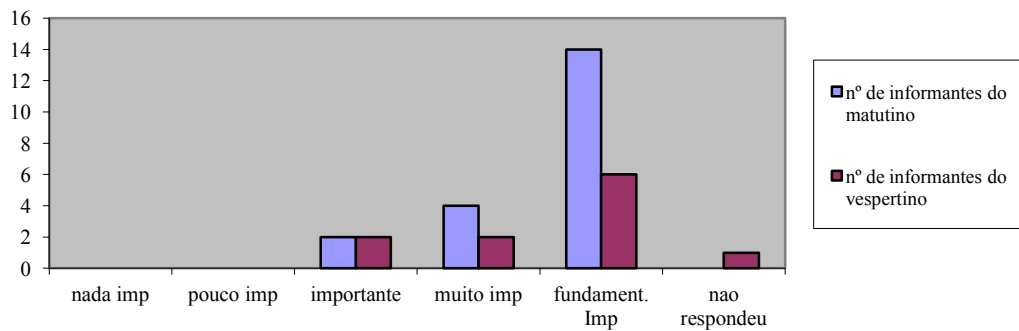


Gráfico 02: contribuição da inserção da disciplina no desenho curricular do DEDC I/UNEB
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Os comentários dos colaboradores circulam por razões que podem ser enquadrar em duas categorias: compensação / reparação e diálogo cultural. As explicações que enfocam a categoria de compensação / reparação no sentido da revisão de práticas educativas que levem a refletir sobre a segregação dos povos africanos, ademais de reorientar essas práticas de maneira a construir o conhecimento na perspectiva desses povos; num mesmo movimento as explicações que giram em torno do diálogo cultural têm a tônica do reconhecimento e compreensão da sua identidade e da alteridade de forma a interferir no cotidiano de forma mais eficaz e sensível. Como está explicitado no quadro abaixo:

Compensação / reparação	Diálogo cultural
“pois não há como rever a pratica educativa segregada da cultura africana sem antes alcançar a formação	“abre-nos uma nova perspectiva”

<p>docente nesse sentido”</p> <p>“a disciplina tem como foco as influências da cultura africana na Bahia, fazendo uma leitura de nossa história e da nossa cultura sob o olhar do negro, o que não acontece em nossa formação na educação básica e muito pouco na universitária. Essa disciplina abriu espaço para a discussão e compreensão da realidade considerando o papel do negro, sua cultura e o seu ‘apagar da história’ pela cultura europeia”.</p> <p>“aborda a cultura africana e sua importância na universalidade e também na escola”</p> <p>“penso que a universalidade é um espaço, assim como a escola, de promoção dessas construções e elaborações de conhecimento sobre a civilização africana”</p> <p>“ela traz elementos importantes a serem colocados e discutidos em sala de aula, posto que é o que aí está. O movimento negro vem se firmando e a comunidade acadêmica tem que se inserir nesse contexto”</p>	<p>“... essa disciplina nos mostra as outras culturas que não estamos acostumados a estudarmos outras, ou não estudamos (conhecemos) no ensino regular, nas escolas”.</p> <p>“porque permite que o educador tenha outro olhar sobre a diversidade que tem à sua volta e possa assim interferir no seu cotidiano”</p> <p>“acredito que com a disciplina poderemos entender e educar melhor nossos alunos quando falar sobre o tema”</p>
---	--

Quadro 21: revisão de práticas educativas - compensação / reparação.
 Fonte: fragmentos de comentários de informante

Dentre os comentários explicitados pelos colaboradores acerca contribuição da inserção da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no desenho curricular do Departamento de Educação, um comentário se destaca:

[...] concordo que toda aplicação do conhecimento é construtivo, porém por não ser tratado de forma interdisciplinar acaba servindo como instrumento de controle para que a pluralidade se transforme em um ‘gueto’ curricular [...] (fragmento de comentário de informante).

Há que se refletir acerca do conteúdo acima evidenciado, pois a informante chama a atenção para um aspecto que está no dia a dia do professor, ou seja, tratar com esse tema numa perspectiva de interdisciplinaridade, onde o conhecimento está em interação e se constrói na integralidade.

A outra questão que aparece no questionário refere-se à resolução a Legislação de Ensino que determina que se contemplem os segmentos: Afro, Indígenas e camponeses em uma disciplina voltada para a discussão da diversidade cultural. Essa questão no questionário busca investigar se os colaboradores concordam com a concepção da disciplina, tal como está posta no planejamento e na práxis da sala de aula, ou seja, unicamente voltada para a cultura africana. As respostas dos colaboradores revelam que o grupo do matutino está mais coeso no seu posicionamento, haja vista que dois terços (2/3) do grupo revelaram que “discordam com ressalva” da abordagem da disciplina; enquanto o grupo o vespertino expressam desde sua

discordância plena até a concordância com ressalvas e nenhum dos entrevistados do turno vespertino concorda plenamente com a abordagem da disciplina.

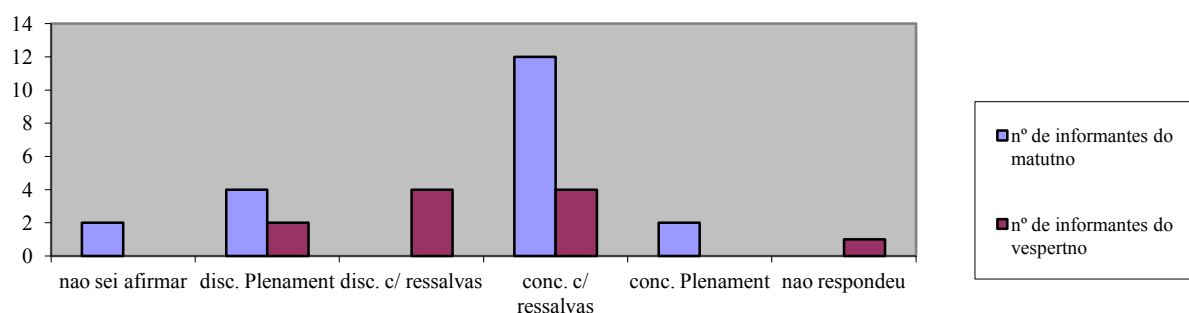


Gráfico 03: Legislação de Ensino que contemplam os segmentos: Afro, Indígenas e campesinos.
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Dentre os comentários explicitados pelos colaboradores, pode-se dizer que há várias tônicas: as que entendem que a disciplina deve ser somente enfocada a partir da perspectiva Africana, em função de vivermos em uma cidade de maioria africana.

[...] levando-se em conta a nossa população formada basicamente por afrodescendente, entendo a ênfase dada ao segmento, porém os indígenas e os campesinos devem ser contemplados a fim de informação e conhecimento e valorização [...] (fragmento de comentário de informante)

[...] concordo com a abordagem da disciplina, pois acredito que a carga horária disponibilizada não daria conta de tratar de todas essas questões. Além disso, vivemos em uma cidade onde a presença dos negros é muito grande, o que já justifica o enfoque da disciplina [...]. (fragmento de comentário de informante)

Também a concordância com a abordagem da disciplina passa pelo reconhecimento da Legislação 10.639 do ano de 2003, anterior à nova edição, a saber, a Lei 11.645, que foi editada no início de 2008.

[...] soube que ela ainda foi feita quando ainda havia apenas a lei 10.639/03, mas acho que deve ser revista e atualizada e contemplar a diversidade no plano geral [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] como trabalhar culturas afros e indígenas, sendo que as pessoas quase não conheciam acultura africana? A lei 10.639/03 em algumas escolas tenta aplicar e agora com a lei 11.645/08 como será? São questões que precisam ser pensadas [...] (fragmento de comentário de informante).

Outro fator de concordância com a abordagem da disciplina - considerado pelos colaboradores - diz respeito ao avanço da discussão dessa temática nos espaços acadêmicos, mesmo que de forma limitada.

[...] por conta da falta de espaço pra aprofundamento na discussão sobre a cultura africana nas escolas e universidades acho válido focar em um

segmento, podendo citar as outras culturas, porém não será possível aprofundar em nenhuma [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] concordo, sendo que só contempla uma temática, pior seria se não abordasse nenhuma. Acredito que ao longo do tempo outros segmentos serão abordados [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] apesar de destacar mais a cultura afro verificamos, também, a indígena. Seria muito bom se no currículo da faculdade de pedagogia não limitasse apenas um semestre com essa disciplina, mas que em outros semestres, aprofundasse mais as outras culturas [...] (fragmento de comentário de informante).

No entanto há controvérsias com relação a essa discussão, que passa pelo provimento de outra disciplina que venha soma a que já se encontra em marcha, já que a tônica aqui está voltada para os limites temporais que afetam o desdobramento metodológico das discussões sobre a diversidade sociocultural.

[...] se a lei deve ser cumprida, não se pode privilegiar apenas um segmento, em detrimento de outros. O que eu acho é que para isso acontecer a carga horária é pequena, talvez haja necessidade de um desdobramento contemplando todos os segmentos [...] (fragmento de comentário de informante)

[...] acredito que deveria existir mais de uma disciplina ou ter uma carga horária que pudesse trabalhar mais a diversidade [...] (fragmento de comentário de informante)

Outro posicionamento com relação à abordagem da disciplina é a de discordância da maneira como a disciplina foi abordada. Esses colaboradores que se identificaram com a discordância com ressalvas declaram a posição de se trabalhar todos os segmentos da diversidade que compõe a formação do povo brasileiro.

[...] a diversidade sociocultural engloba todos os segmentos [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] a disciplina deve contemplar os segmentos que compõem a formação do povo brasileiro [...] (fragmento de comentário de informante).

[...], pois, estamos estudando apenas o que os negros sofreram com sua cultura e nos esquecemos de contemplar os outros segmentos que também foram prejudicados e explorados com a colonização [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] discordo em relação a esse dimensionamento exagerado do currículo que só leva a superficialidade do conhecimento do uso destes temas como disciplinas e como 'guetos' curriculares [...] (fragmento de comentário de informante).

Num posicionamento mais radical, esta a de discordar plenamente do conteúdo da disciplina, que no comentário é chamado de superficial e tendente a formação de guetos curriculares. Esse comentário é o único que se destaca pela sua natureza e por sua nebulosidade.

No que se refere à questão que indaga se os colaboradores concebem alguma possibilidade de redimensionamento na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” que não relegue as discussões quanto aos povos africanos, mas que também insira os outros segmentos, as respostas dos colaboradores do grupo do matutino revelam uma dualidade, parte do grupo não sabe opinar sobre a questão e outra parte indica que eles têm clareza quanto as possibilidade de redimensionamento da disciplina, haja vista a concentração das incidências de respostas. No que diz respeito ao grupo do vespertino há uma tendência entre a afirmação do não saber ou de saber mais ou menos (+ / -), como expressão da pouca perceptibilidade quanto aos procedimentos de implicações teórico-metodológicos que a discussão do tema apresenta como possibilidade.

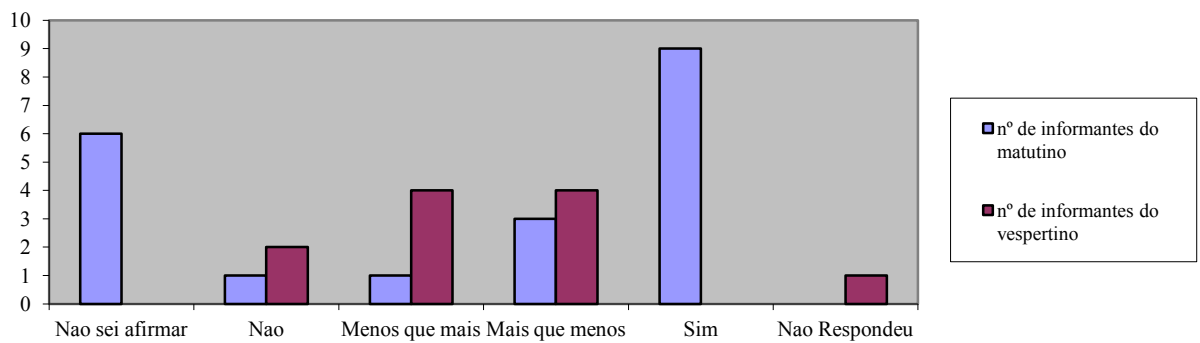


Gráfico 04: possibilidade de redimensionamento na disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Os colaboradores foram muito explícitos em declarar a importância de se trabalhar variados segmentos e vertentes da discussão sobre a diversidade sociocultural, como uma forma de combater todo tipo de preconceito e de valorizar toda contribuição dos povos que construíram a nação brasileira.

[...] seria interessante discutir a contribuição de cada segmento na formação da civilização [...] (fragmento de comentário de informante).
 [...] é lógico que sim, porque a segregação deve ser combatida em todas as suas vertentes [...] (fragmento de comentário de informante).
 [...] a diversidade / pluralidade cultural deve ser abordada inserindo os demais segmentos. Poderia haver um estudo dos processos civilizatórios também dos indígenas, fazendo um paralelo com os demais, sem generalizar [...] (fragmento de comentário de informante).

Os comentários que indicam a possibilidade de redimensionamento na disciplina estão dispostos em duas perspectivas: da inclusão das diferenças e das intenções ideológicas. Conforme indicado no quadro a seguir:

Inclusão das diferenças	Intenções ideológicas
“acredito que a diversidade cultural inclui todos os grupos sociais, seja branco, indígena ou afro, por isso considero que devem ser discutidos todos os segmentos”.	“contemplando todos os processos civilizatórios ao longo da história humana, para desvendar as intenções ideológicas de suprimir alguns povos”.

Quadro 22: perspectivas de redimensionamento na disciplina
 Fonte: fragmentos de comentários de informante

No entanto, algumas declarações que possibilitam a reflexão acerca do papel da disciplina e do seu desdobramento no contexto da discussão do tema. Ela diz respeito à focalização da discussão em um segmento a partir de sua presença e força no contexto. A pertinência diz argumento está no reconhecimento da realidade que se apresenta no entorno e da importância desse reconhecimento como conteúdo de ensino na vida acadêmica para o manejo de ações, atitudes e atividades dos professores nas suas próprias salas de aula.

[...] a disciplina pode contemplar muitos segmentos, porém para que haja aprofundamento na discussão o foco de um segmento é mais favorável. Na Bahia a cultura negra é forte e está presente nas escolas, mais do que a indígena e campesina, mas o foco da discussão está mais voltado a nossa realidade, o que é mais forte aqui na Bahia [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] da mesma forma que foi feito o trabalho, muito bom sobre os africanos, ou seja, sobre os afrodescendentes, com conteúdos específicos e intervenções metodológicas utilizadas [...] (fragmento de comentário de informante).

As falas dos colaboradores concordam com o dizer de Moreira “é importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade” (2008, p.47). A percepção dos colaboradores é de que a disciplina necessita contemplar algumas questões pertinentes, todavia que a maioria não consiga traduzir em termos concretos o sentido essa “pertinência”, no entanto eles, via de regra, acham que na UNEB essa disciplina é bem trabalhada.

Ao responderem à questão concernente a importância dos conteúdos didáticos dispostos na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, para o encaminhamento da discussão sobre o tema da diversidade sociocultural na sociedade brasileira, os colaboradores do turno matutino e vespertino concordam e foram bastante enfáticos ao declararem que esses conteúdos são importantes, muito importantes ou fundamentalmente importantes para o contexto social brasileiro. Como mostra o gráfico abaixo:

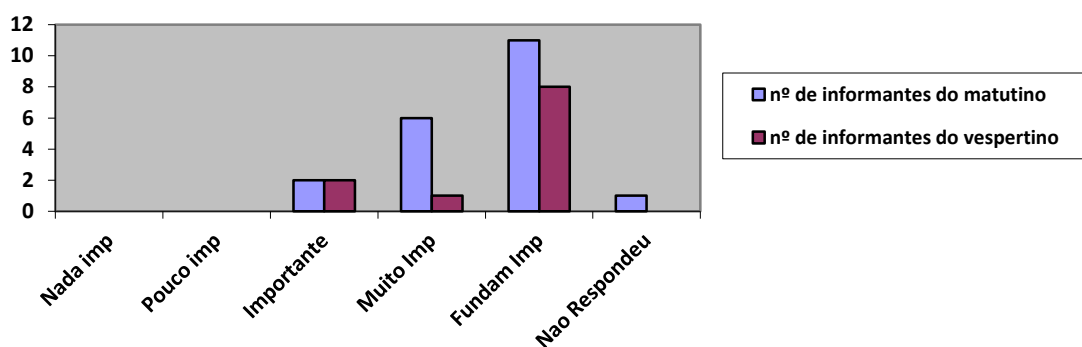


Gráfico 05: a importância dos conteúdos didáticos dispostos na disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

As justificativas dessa concordância estão nos comentários emitidos por vários colaboradores passam por uma melhor fundamentação teórica para o trabalho do professor em sala de aula do ensino fundamental.

[...] eles permitem uma fundamentação teórica para o trabalho docente, além de aproximar o educador da civilização africana, bem como ‘quebrar’ a resistência de muitos professores em falar do assunto [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] trazer elementos para que possamos investigar e aprofundar após a formação inicial [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] a necessidade de se adquirir e ampliar os nossos conhecimentos e refletir sobre eles [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] as discussões são essenciais para que o futuro pedagogo possa trabalhar de forma consciente as culturas africanas e indígenas, mostrando que é importante o respeito por essas culturas milenares [...] (fragmento de comentário de informante).

Outro argumento que se destaca quanto à importância dos conteúdos da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” está na perspectiva ideológica, onde o redimensionamento de postura frente à diversidade implica na compreensão e valorização social da diversidade de cultura e na descentralização de processos culturais hegemônicos.

[...] é importante que se conheça os processos civilizatórios e a diversidade sociocultural do ponto de vista dos povos negros e indígenas, acabando com a hegemonia da história europeia e suas influências devastadoras para a educação [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] a mídia e os outros meios de comunicação não focam nessa realidade, mas essa disciplina nos dá essa possibilidade [...] (fragmento de comentário de informante).

A crítica que se explicita nos comentários dos colaboradores quanto à ausência de outros elementos para enriquecer a discussão sobre a diversidade cultural, a exemplo de

referencias mais amplas de autores ou ainda, do contemplar o segmento indígena na discussão travada em sala de aula,

[...] faltaram conhecimentos e opiniões de outros autores sobre o tema da disciplina [...] (fragmento de comentário de informante).
[...] são importantes, mas não tanto quanto se contemplasse os indígenas também [...] (fragmento de comentário de informante).
[...] concordo no que diz respeito à questão afrodescendente, mas discordo da exclusão de outras culturas [...] (fragmento de comentário de informante).
[...] faltam conteúdos sobre os indígenas [...] (fragmento de comentário de informante).

É importante reforçar que os colaboradores explicitam que esse é um tema árduo, dado a formação do povo brasileiro, que se deu a partir de vários elementos culturais, e essa formação tão diversa gerou também uma perda particular de cada grupo. Essa é uma convicção que está presente na fala os colaboradores.

No tocante a questão que investiga se a ementa da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” alcança a totalidade da discussão travada na sala de aula sobre o tema da diversidade sociocultural para a sociedade brasileira, os colaboradores do turno matutino foram mais enfáticos, pois mais da metade dos colaboradores declararam que concordavam com a afirmativa de que a ementa da disciplina alcança a totalidade da discussão sobre o tema em foco, no entanto esses faziam ressalvas. Já os colaboradores o turno vespertino estiveram mais reticentes, com opiniões divididas entre a discordância e a concordância com ressalvas, sem ‘picos’ de expressão. Chama ainda a atenção o fato de nenhum informante do turno vespertino concordar plenamente com a ementa da disciplina. Igualmente, sobressai que dentre os colaboradores do turno matutino há uma polaridade de posição: os que discordam plenamente os que concordam plenamente.

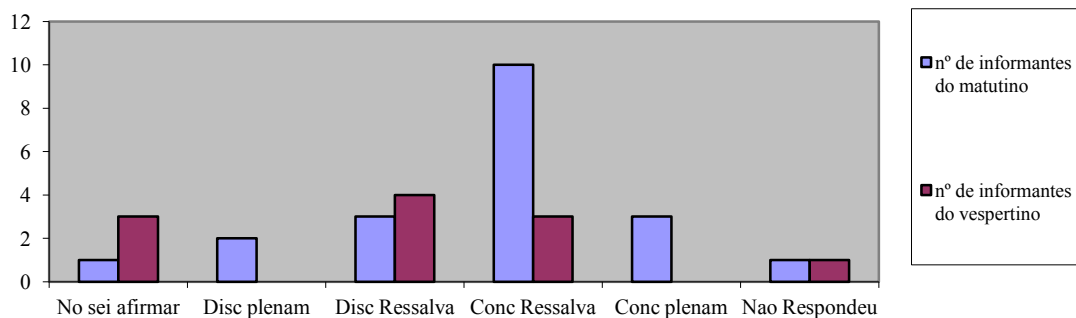


Gráfico 06: a ementa da disciplina
Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Dentre os comentários emitidos pelos colaboradores destacam-se aqueles que concordam com ressalva sobre a ementa da disciplina, pois eles acham que não deve focalizar

um único segmento sociocultural, pois os colaboradores entendem que essa perspectiva empobrece a discussão da desigualdade nas suas variadas dimensões. Essa afirmativa vai à contramão das discussões dos movimentos sociais que afirmam ser a inserção de vários segmentos na discussão tiram a potência das lutas dos povos que sofreram injustiças históricas.

[...] embora os negros tenham contribuído muito para a diversidade sociocultural brasileira, os processos não podem ficar totalmente centrados neles. O estudo da contribuição dos outros segmentos também é importante [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] precisa se estender a todas as culturas e discutir a questão da desigualdade em todas as suas dimensões [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] no que diz respeito à questão afrodescendente sim, mas, já em relação às outras culturas, não [...] (fragmento de comentário de informante).

Outro posicionamento dos colaboradores foi a da discordância com ressalvas, e o motivo também foi a não abordagem dos variados segmentos socioculturais que construíram a sociedade brasileira.

[...] não, por não contemplar todos os segmentos [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] acredito que não, pois envolve outros elementos que não foram abordados [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] alcançaria sua totalidade se abordasse os outros segmentos, mas na nossa realidade, de maioria negra e com a cultura africana de maior influência – junto com a europeia – o foco da cultura africana contempla a discussão sobre a diversidade sociocultural [...] (fragmento de comentário de informante).

Dentre os comentários dos colaboradores dois se destacam por sua natureza: o primeiro, por achar que mesmo com restrições na ementa da disciplina há um avanço nas discussões do tema da diversidade sociocultural no curso de formação de professores; a segunda diz respeito à insegurança dos estudantes frente a um conteúdo que não é habitual no currículo.

[...] acho que a disciplina inicialmente está pouco abrangente, porém já é um grande avanço estar inserida na grade curricular [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] a ementa foi bem elaborada só não sei se consegui alcançar ou perceber o que ela objetivava [...] (fragmento de comentário de informante).

A discussão sobre a ementa da disciplina é bastante fecunda e lança luzes sobre a forma de condução da disciplina tal como ela está posta atualmente. Outra preocupação dessa investigação girou em torno dos conteúdos essenciais e intervenções metodológicas na construção da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, especialmente no que se refere aos seus objetivos de ensino, a coesão da teoria / prática, e as orientações e

encaminhamentos metodológicos para a disciplina. A seguir, cada um destes itens será detalhado nessa análise.

Ao contestarem sobre o grau de importância dos objetivos propostos para o encaminhamento da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, todos os colaboradores – do turno matutino e do turno vespertino – se posicionaram favoravelmente, haja vista que as variações das respostas oscilaram entre “importante” e “fundamentalmente importante”. Observa-se ainda que na escala de valoração do grupo do matutino há uma ascendência na direção de entenderem os objetivos da disciplina como fundamentalmente importante.

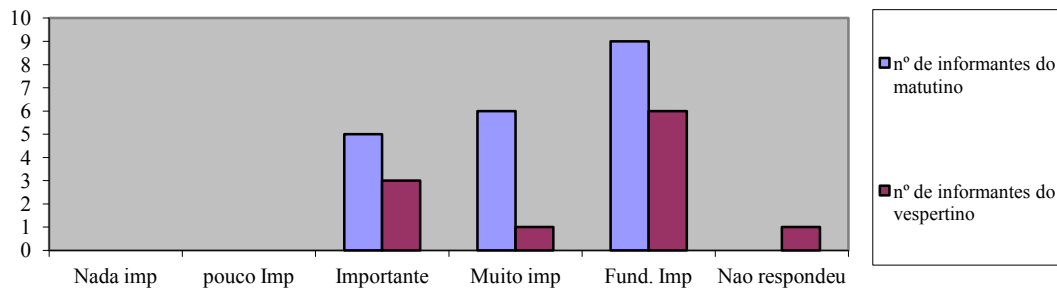


Gráfico 07: conteúdos essenciais e intervenções metodológicas na construção da disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Os colaboradores consideram que a temática é muito importante, porque se trata de uma forma legítima de conhecimento das origens e reconhecimento da necessária reconstrução de ideias quanto à temática em questão. Os colaboradores que se posicionaram nessa perspectiva entendem a discussão da diversidade com foco na temática negra.

- [...] é necessário que a formação de professores contemple essa temática porque - como futuros educadores - temos a obrigação de conhecer esses conteúdos [...] (fragmento de comentário de informante).
- [...] eles visam desconstruir ideias que os estudantes têm sobre a temática negra. Ideias negativas e reprodutoras do preconceito [...] (fragmento de comentário de informante).
- [...] concordo, sobretudo, com sua visão, crítica e estética [...] (fragmento de comentário de informante).
- [...] pela necessidade de conhecermos as nossas raízes o nosso solo inaugural, dentre outros [...] (fragmento de comentário de informante).

Um comentário se destaca porque faz uma avaliação de objetivos X cronograma, ao afirmar que são bastante amplos os objetivos propostos pela disciplina, tendo em vista o tempo disponível. Inclusive, há uma sugestão de que haja uma ampliação da carga horária para dar conta dos conteúdos da área.

[...], porém a carga horária deveria ser ampliada para que outros objetivos fossem propostos a fim de abordar uma gama maior de conteúdos necessários para a nossa formação [...] (fragmento de comentário de informante).

Outros comentários chamam a atenção por entender que os objetivos do curso são importantes a passo que discordam do seu conteúdo, e fundamentam suas falas na defesa à valorização e legitimação dos povos, sem, contudo, focar um segmento. Antes sua defesa para pelo conhecimento das culturas.

[...] acredito que saber mais sobre as outras culturas que são defendidas por lei, assim como fazer esse processo de valorização de identidade de como se deu o processo civilizatório, ajuda no desenvolvimento do conteúdo e na valorização dos povos, no sentido de se legitimar como pessoas de direitos [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] considero importante, embora a disciplina tenha se restringido a um só elemento da nossa cultura, que é a afro [...] (fragmento de comentário de informante).

Essa é uma posição muito controversa já que a luta dos movimentos sociais entendem a questão desde a perspectiva reversa, ou seja, a focalização do grupo preponderante no contexto. A seguinte questão aborda a coesão do discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural, se há ou não consonância entre eles. Ao responderem sobre esse assunto, a maioria dos colaboradores do turno matutino indicou que nas aulas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” há consenso entre do discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos. Esse é um dado expressivo já que poucos colaboradores do referido turno indicam que há uma imprecisa coesão entre teoria / prática, ou seja, uma imprecisa práxis. O grupo do vespertino também afirma que há coesão no discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos, mas não há uma incidência expressiva nesse dado.

Uma incidência que chama a atenção refere-se ao posicionamento dos colaboradores quanto à imprecisão entre teoria / prática. Quatro (04) colaboradores do turno matutino entendem que a práxis é menos precisa e quatro (04) colaboradores do turno vespertino pensam o contrário, que ele é mais precisa. E essa inversão no pensamento dos grupos de colaboradores é bastante contraditória, haja vista que o grupo do matutino é mais “crédulo” e mais “positivo” nas suas crenças do que o grupo vespertino.

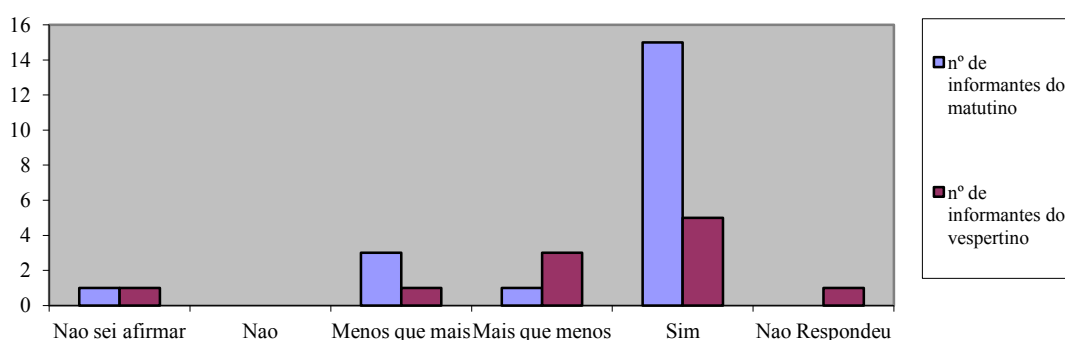


Gráfico 08: coesão do discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Dentre os comentários que reafirma o consenso entre o discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos nas aulas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” estão dois que avaliam as vivências na sala de aula na trajetória da disciplina

[...] as ações da professora condiz com o que ela transmite no discurso teórico-conceitual. A vivência na sala de aula explica melhor as minhas palavras [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] na medida em que aumentamos nossos conhecimentos teóricos sobre o assunto e ao mesmo tempo construímos formas de trabalhar esse tema na educação [...] (fragmento de comentário de informante).

Mesmo referendando uma posição de concordância quanto às práxis na disciplina, á uma crítica recorrente na fala dos colaboradores. Refere-se à carga horária da disciplina, que eles consideram ínfima diante da tarefa da abordagem de um tema tão amplo.

[...] dentro do possível foi feito isso! Infelizmente não temos uma disponibilidade de tempo maior para esta tarefa ser plena. Da minha parte a professora esteve perfeita, aprendi muito, é como se eu estivesse vivenciando todo o processo. Dez (10) para o curso e nove (09) para a carga horária [...] (fragmento de comentário de informante).

Há que pontuar a postura da docente da disciplina, que, segundo os colaboradores, conduziu o processo de maneira coerente, segundo a fala do informante acima citado, uma postura “perfeita”. Ao contestarem se as orientações teórico-metodológicas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” favorecem a habilidade e sensibilidade para trabalhar o tema da diversidade sociocultural nas salas de aula do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) um terço (1/3) dos colaboradores do turno matutino concordam que a disciplina favorece a habilidade para a discussão da temática no Ensino Fundamental. O mesmo não

acontece com os colaboradores do turno vespertino, que menos da metade compartilham dessa crença.

Há um número expressivo entre os colaboradores, tanto do turno matutino quanto do turno vespertino, que afirmam que as orientações teórico-metodológicas da disciplina não são tão precisas a ponto de se traduzirem em habilidades pedagógicas para o trato da discussão em sala de aula, como mostra o gráfico abaixo:

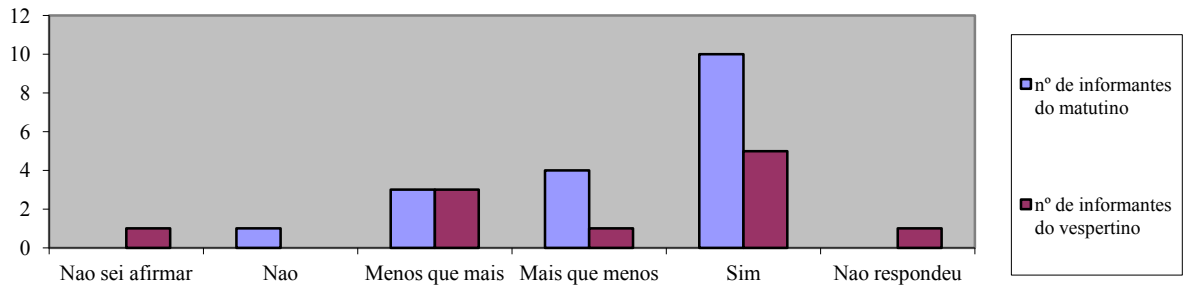


Gráfico 09: orientações teórico-metodológicas da disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Os comentários dos colaboradores sobre como orientações teórico-metodológicas da disciplina possibilitam a habilidade e sensibilidade para trabalhar o tema da diversidade sociocultural nas salas de aula do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), passam pelo entendimento de que a reflexão da história e a abordagem crítica auxiliam no processo, também a diversificação de atividades e vivências apoia na organização de conhecimentos que por podem ser traduzidos em atividades pedagógicas para o Ensino Fundamental.

[...] ao mostrar como tudo começou mesmo, ou seja, o que está por traz da história oficial que todos aprendemos [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] discutimos nas aulas outros tipos de cultura, baseados em experiências e em textos de pesquisadores, além de participarmos de palestras sugeridas pela professora da disciplina [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] com atividades que nós realizamos, fruto de nossos estudos na disciplina [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] sim, através do seu desvelamento crítico e de sua abordagem estética [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] totalmente, em nossas aulas sempre houve total interação, discussões abertas, clipes, vivências. Tudo muito bom! [...] (fragmento de comentário de informante).

Ainda no que refere às orientações teórico-metodológicas da disciplina, alguns colaboradores não comentam o como ela os habilita, antes comentam o porquê do reconhecimento da diversidade para o trabalho pedagógico e para a postura do docente em sala de aula.

[...] o profissional deve buscar mais conhecimento, tanto individualmente como com seus alunos e a escola [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] sim, porque passamos a considerar a realidade do nosso aluno, sua cultura e a forte influenciada cultura africana sem excluí-la e sem ser sobreposta pela cultura africana [...] (fragmento de comentário de informante).

Também há comentários que fazem um contraponto com os comentários anteriores, porque para esses colaboradores registram que não perceberam como as orientações teórico-metodológicas pudessem ser traduzidas em habilidades e posturas no Ensino fundamental.

[...] credito que pouco, porque considero um tema amplo e complexo que exige mais tempo para se discutir [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] não percebi isso na disciplina [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] a sensibilização é significativa, mas não nos habilita o suficiente. Acredito que pelo fato da carga horária não permitir aprofundamentos [...] (fragmento de comentário de informante).

A crítica que se apresenta acima, no comentário anterior se apresenta como uma fala recorrente e diz respeito à carga horária da disciplina, que é considerada mínima para o desdobramento do trabalho a ser feito em sala de aula do ensino superior no que se refere à discussão do tema da diversidade sociocultural.

E finalmente, a ultima questão que se apresentou no questionário referia-se à frequência com que esses encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, os colaboradores do turno matutino se encontram divididos em sua percepção quanto à frequência dos encaminhamentos metodológicos tratados na disciplina em questão, no entanto os colaboradores tenderam a perceber essa frequência entre continua e intermitente e um pequeno grupo dentre esses colaboradores se dividem em compreender a frequência de encaminhamentos metodológicos entre “quase sempre” e “ocasionalmente”. A resposta dos colaboradores do grupo vespertino chama à atenção em virtude das incidências de omissão em responder esse quesito, que é maior que as outras respostas, e entre essas, a maior incidência está em afirmar que quase sempre há encaminhamentos metodológicos na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”.

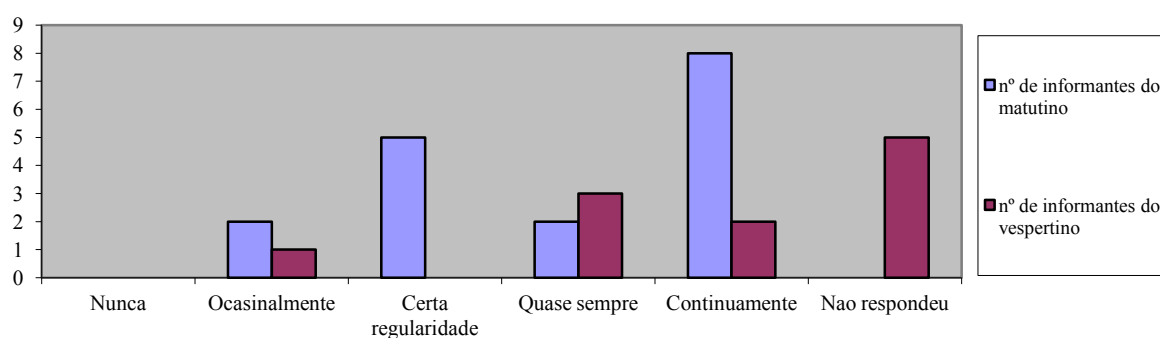


Gráfico 10: frequência encaminhamentos metodológicos / conteúdos tratados na disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa.

Os comentários declarados pelos colaboradores revelam três faces da percepção sobre esses encaminhamentos metodológicos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” frente as intervenção metodológica que eles fazem / farão enquanto professores do Ensino fundamental. A primeira percepção é composta de um comentário apresenta como negativo o encaminhamentos metodológicos tratados na disciplina, no entanto seu argumento não está focado na metodologia e sim, na natureza do conteúdo.

[...] acho que não, a disciplina ficou muito limitada a um único elemento cultural, sendo que o foco é a diversidade cultural [...] (fragmento de comentário de informante).

A segunda percepção apresenta os encaminhamentos metodológicos tratados na disciplina como uma ocorrência favorável, mas a argumentação traz ressalvas tais como: professor precisa aprofundamento de estudos por parte do professor do ensino superior visando dar suporte em suas práticas que afetam a atuação docente nas escolas.

[...] a disciplina, bem como a forma como é ministrada, favorece desenvolvimento de algumas habilidades e de sensibilidade para a abordagem do tema. Todavia, o professor precisa aprofundar seus estudos para dar suporte em suas práticas nas escolas [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] pudemos visualizar muitas formas de trabalhar na educação, mas, em alguns momentos, o tempo e a estrutura do curso desfavoreceu. Poderíamos visitar lugares históricos, fazer excursões etc..., e isso não aconteceu [...] (fragmento de comentário de informante).

A terceira percepção apresenta os encaminhamentos metodológicos tratados na disciplina como uma ocorrência favorável, na perspectiva de trabalhar os conceitos de cultura de forma prática, com vivências...

[...] quando nos orienta sobre como trabalhar estes assuntos da diferentes culturas com os nossos alunos [...] (fragmento de comentário de informante).

[...] sim, a partir da prática [...] (fragmento de comentário de informante).
[...] na medida em que se contextualiza a situação, faz em que o aluno reflita sobre o que está vivendo [...] (fragmento de comentário de informante).

A argumentação aponta como ocorrentes e válidos os encaminhamentos metodológicos tratados na disciplina Processos civilizatórios e pluralidade cultural, pois estes servem “para analisar os fatores que, na sociedade, as tem produzido e reforçado” (MOREIRA 2008 p.48). A ideia é que estes estudantes venham adquirir conceitos mais precisos, desde os mais gerais até os mais particulares, desde os mais concretos até os mais abstratos, de forma a compreender processos explícitos e implícitos que cercam as relações socioculturais.

4.1.1.3 Perfil dos envolvidos: professora e estudantes

A proposta aqui empreendida é a execução da análise do perfil do grupo investigado, com vista a reconhecimento das opções e ações destes na relação de ensino e aprendizagem. Será registrado aqui o perfil da professora responsável pela disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” no semestre observado, bem os estudantes cursistas da disciplina.

A elaboração de um perfil da docente serve para dar pistas acerca do traço constitutivo da disciplina e das próprias opções que cercaram a condução da trajetória da disciplina ao longo do semestre. Já o levantamento do perfil dos estudantes cursistas da disciplina serviu a duas finalidades: conhecer o público que frequenta a disciplina, ademais de favorecer a escolha dos colaboradores da etapa posterior dessa investigação, a partir do perfil desejável.

O procedimento utilizado no levantamento do perfil dos estudantes consistiu em registrar as particularidades de cada grupo e reorientar os dados dos grupos em direção de uma totalidade, mediante ao confronto dos dados. Esse procedimento garante não só a visualização de dados específicos, como também a abrangência das nuances dos dois grupos, oportunizando assim uma compreensão vertical e horizontal dos grupos inseridos no contexto dessa investigação.

- Perfil da Professora

A professora que dirigiu a disciplina é Professora Titular Plena do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com formação em Educação (graduação, mestrado e doutorado) e em comunicação e cultura (Pós-Doutorado). Trata-se de uma pesquisadora experiente com investigações vinculadas a grandes agências financiadoras de pesquisa (INEP, CNPq, FBN etc...) é líder de pesquisa do PRODESE-Programa Descolonização e Educação, grupo que desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação baseada na epistemologia africana, cujo mote é desenvolver ações para a afirmação dos valores e linguagens das comunalidades africano-brasileiras.

Tendo em vista a sua militância na área de estudos a professora assumiu esta disciplina, exige do educador uma mediação diferenciada, possibilitadora da discussão de uma temática que durante tanto tempo esteve cercada de preconceções, negação exclusão e situações de conflito. Então, é de suma importância uma postura de horizontalidade na relação professor aluno, que gere uma mediação eficaz ao desenvolvimento de saberes, atitude e posturas de empatia, autonomia e cidadania. Importam criar situações de reconhecimento e aceitação das diferenças. Para isto,

[...] O/a educador/a tem um papel de mediador na construção das relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que sejam minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os "outros", sem caricaturas, nem estereótipos [...]. (CANDAUI, 2008, p.31/32)

Durante todo o semestre letivo a professora utilizou metodologias participativas, ao conectar conceitos vinculados aos campos filosóficos, da temática aqui analisada, às situações mais subjetivas e particulares. Estimulou a autonomia e criatividade dos estudantes ao propor atividades que estimularam a buscar informações em fontes variadas, a exemplo da documentação de histórias de tradição oral, pesquisas em documentos, imagens e textos cartográficos. Tais atividades encontram respaldo em Moreira, ao afirmar que

[...] Cabe ao/a docente ir conectando as situações mais pessoais e familiares, que examinar, com informações mais abstratas e com conceitos da história, da sociologia, da filosofia e de outros campos do conhecimento. Essas informações podem ser obtidas de múltiplas fontes, tais como narrativas autobiográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos.

Podem ser socializadas por meio de pesquisas, leituras, discussões, seminários elaborados pelos/as estudantes, palestras feitas por convidados, assim como de experiências dos/as próprios/as alunos/as. Essas informações podem ser obtidas de múltiplas fontes, tais como narrativas autobiográficas, documentos históricos, dados estatísticos e demográficos [...]. (, 2008, p.48)

Esta perspectiva em trabalhar a disciplina por este viés viabilizou a culminância da investigação da temática proposta em uma mesa redonda “A Força do Negro está na sua própria civilização” e a “Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas”.

- Perfil dos estudantes

A disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” para Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - funcionou no 1º semestre letivo de 2008, nos turnos matutino e vespertino. O grupo do matutino estava composto de quarenta e três (43) alunos e o do vespertino de vinte e nove (29) alunos, perfazendo um total de setenta e dois (72) estudantes que tiveram contato com a disciplina em questão. Dentre esses setenta e dois (72) estudantes, oito (08) são pertencentes ao curso de Pedagogia para a Educação Infantil - 04 estudantes do turno matutino e 04 estudantes do turno vespertino - que por incompatibilidade de horários, foram inseridos na classe de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, segundo a professora, em sala de aula o total de estudantes frequentes é de sessenta (60) estudantes nos dois turnos, trinta e cinco (35) estudantes no matutino e vinte e cinco (25) no vespertino, e ainda assim, há uma flutuação muito grande na frequência da turma, o que foi comprovado na observação do cotidiano dessa classe ao longo da coleta de dados da investigação. Tornaram-se colaboradores do levantamento de perfil do grupo da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, apenas quatorze (14) estudantes do turno matutino e dezoito (18) estudantes do turno vespertino.

As categorias de análise desse perfil de colaboradores se dividiram em três: dados pessoais, dados estudantis e dados profissionais:

- No que se refere aos dados pessoais o interesse girou em torno da idade, gênero, estado civil, se tem filhos e – em caso afirmativo – quantos filhos tem.
- Dos dados estudantis importa saber se o curso de Pedagogia é a primeira formação o estudante ou se ele outra formação anterior, também interessa saber o ano de ingresso em Pedagogia e o motivo da eleição do curso como formação profissional; igualmente

se já iniciou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e sobre qual temática se debruça, e ainda quais as pretensões sobre estudos em nível de Pós-graduação.

- E finalmente, os dados profissionais deram conta de saber se os estudantes atuam ou não como docente em classe de ensino fundamental; para aquele que atuam em classes de ensino fundamental o interesse se deslocou para a natureza Instituição e a serie/ano da classe em que é responsável; para aqueles que não atuam como docente houve um interesse em saber se os estudantes têm outra ocupação profissional e se estes já atuaram como docente em classe de ensino fundamental em algum momento de sua formação profissional.

Dos dados pessoais, o primeiro item a ser gerado foi à idade dos estudantes que frequentam a disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” e dois aspectos são os que chamam a atenção nesse universo analisado: o primeiro é a concentração de estudantes entre vinte e três (23) e vinte e cinco (25) anos nos grupos, e o segundo diz respeito à incidência de estudantes mais jovens no turno matutino e de estudantes de mais de 40 anos no turno vespertino. Como mostra o comparativo a seguir:

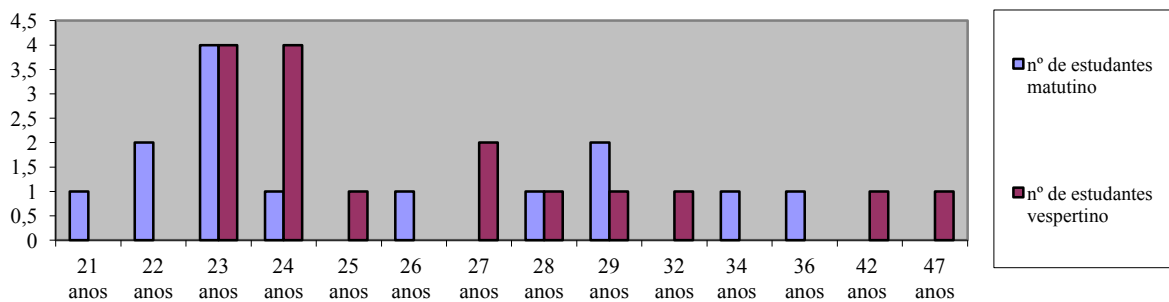


Gráfico 11: idade dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Também no quesito de dados pessoais, o interesse girou em torno da idade, gênero, estado civil, se tem filhos e – em caso afirmativo – quantos filhos tem. No que se refere ao gênero, pode-se dizer que a massiva maioria dos estudantes da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” consultados nesse levantamento de perfil é o gênero feminino, haja vista que num universo de trinta e duas pessoas apenas duas (02) são pertencentes ao gênero masculino. O que não é surpreendente, já que no Brasil as licenciaturas, em especial a licenciatura em Pedagogia é reconhecidamente uma Carrera que interessa mais as mulheres. Isso está explicitado no gráfico abaixo:

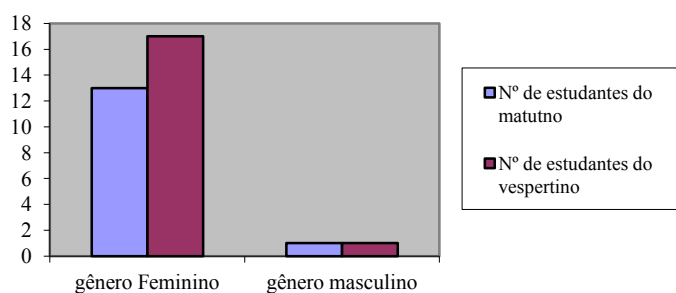


Gráfico 12: Gênero dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Quanto ao estado civil, pode-se dizer que os dois grupos que participaram do levantamento de perfil têm incidências muito equilibradas entre si de solteiros em seu universo. Também, chama a atenção os estudantes de o matutino ter um número mínimo de casados o de terem um relacionamento mais estável em relação ao grupo do turno vespertino.

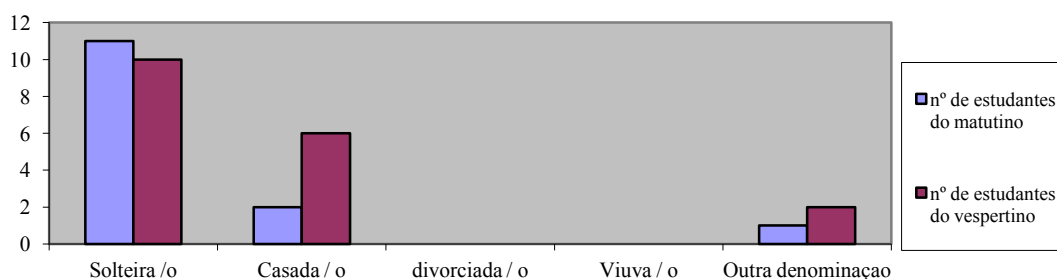


Gráfico 13: Estado civil dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Quanto aos filhos, observa-se também que o grupo que compõe o turno vespertino, é um grupo que já está mais definido em sua vida adulta, o que é visto no número de filhos que cada grupo evidencia:

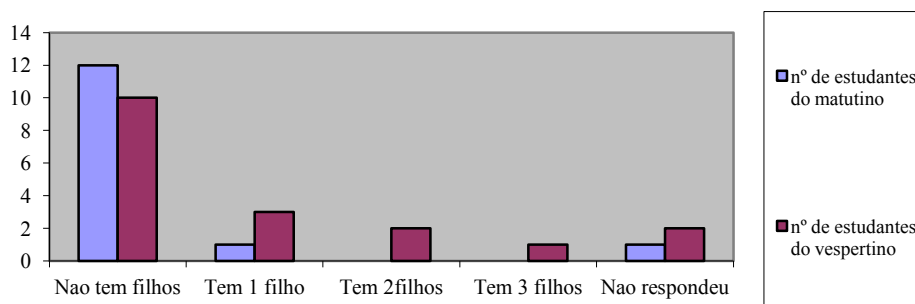


Gráfico 14: Prole dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

A segunda categoria de análise diz respeito aos dados estudantis. Vale aqui reconhecer o valor do curso de Pedagogia para os estudantes que estão envolvidos no universo dessa investigação. No que se refere à formação em Pedagogia, tanto o grupo do matutino quanto o grupo do vespertino, na sua grande maioria tem o curso como sua primeira formação. As duas (02) exceções do grupo matutino são: enfermagem - incompleta [nível superior] / técnico em eletrônica que na informou qual a condição [nível médio] e a do grupo vespertino é: magistério - completo [nível médio] o que se configura como uma falsa exceção, já que duas das formações aqui declaradas são pertencentes ao nível médio, o qual não é correlato ao nível superior. Portanto, não é significativo esse dado de formação anterior, declarado pelos colaboradores. Somente sendo válida a primeira formação em enfermagem - incompleto [nível superior], declarado por um informante do turno matutino.

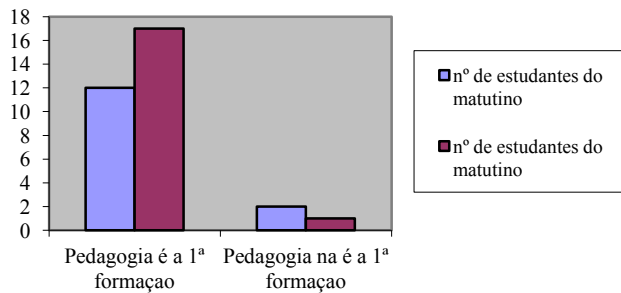


Gráfico 15: Formação inicial dos estudantes que frequentam a disciplina
Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Também no âmbito dos dados estudantis, há o interesse em saber o ano de ingresso dos colaboradores no curso de Pedagogia. O gráfico revela uma regularidade nesse ingresso, sendo que no grupo do turno matutino, todos estão na sua semestralidade correspondente ao de ingresso, ou seja, entraram em 2005 e agora estão no semestre de 2008.1, que corresponde ao sétimo semestre letivo. O que acontece com metade do grupo do turno vespertino é uma leve dessemestralização, que é explicada pelo fato de que em 2007.2, quando esse grupo deveria iniciar seus estudos na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, esta não foi oferecida pelo Departamento de Educação.

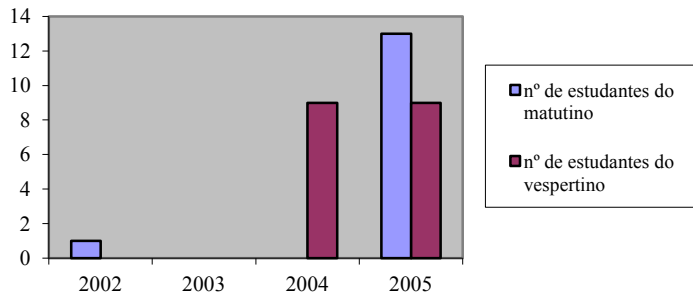


Gráfico 16: ano de ingresso dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Um dos itens mais interessantes desse perfil diz respeito ao motivo da eleição do curso como formação profissional. Pode-se dizer que os motivos são variados e pouco compartilhados entre os grupos participantes. Podemos observar o gráfico abaixo a partir das categorias representadas:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Identificação com a área | 9. Conciliar com a ocupação profissional |
| 2. Influência de outras pessoas | 10. Interesse pela profissão |
| 3. Preferência pela área de humanas | 11. Por gostar da área |
| 4. Falta de conhec. da profissão | 12. Por envolvimento com a educação |
| 5. Em função da amplitude da área | 13. Aproximação com a psicologia |
| 6. Possibilidade de trabalho comunal | 14. Menor concorrência no vestibular |
| 7. Desejo de ser professora | 15. Dar continuidade à formação do Nível Médio |
| 8. Por aptidão | 16. Não respondeu |

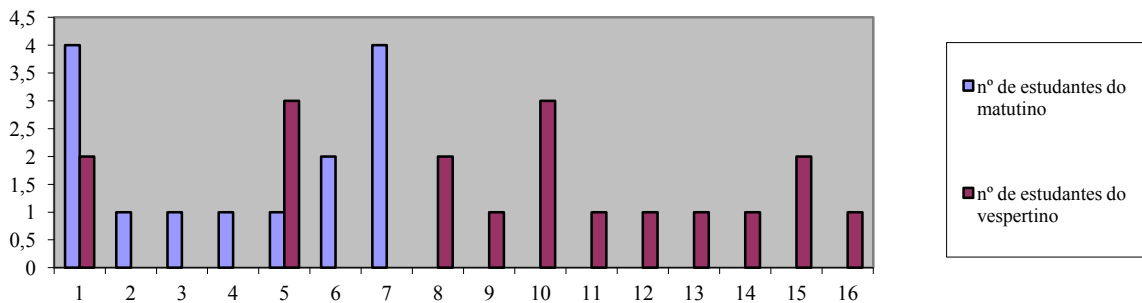


Gráfico 17: motivação da eleição do curso pelos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Vale escalonar os motivos mais explicitados e compartilhados entre os grupos de colaboradores: o motivo mais evidenciado pelos colaboradores está a “identificação com a área”, referido por seis (06) colaboradores; seguido do “desejo de ser professora” e “em função da amplitude da área”, registrado por quatro (04) colaboradores, em um dos itens; “interesse pela profissão” foi registrado por três (03) colaboradores; “possibilidade de trabalho comunal”, “por aptidão” “dar continuidade à formação do Nível Médio” são três itens em que cada um foi registrado por dois (02) colaboradores; e por fim, com um (01)

registro em cada item está “influência de outras pessoas”, “preferência pela área de humanas”, “falta de conhecimento da profissão”, “conciliar com a ocupação profissional”, “por gostar da área”, “por envolvimento com a educação”, “aproximação com a psicologia”, “menor concorrência no vestibular”, “não respondeu”.

Os colaboradores apontam que a natureza do curso, desde três perspectivas: o curso é visto como completo e com ampla gama de possibilidades de atuação.

“[...] é uma área que eu gosto de atuar e que dá abrangência para várias áreas [...]”. “[...] Porque acredito ser um curso completo na área de ciências humanas e que está me fornecendo subsídios intelectuais importantes para minha vida e carreira profissional [...]”. “[...] porque era um curso que possibilitava em mim uma formação completa, recheada de valores [...]”. “[...] procurava uma formação mais completa [...]”. “[...] Além de ter o gosto pela área educacional e o curso de Pedagogia além de abranger a sala de aula, tem um amplo campo de atuação, ou seja, outras atividades que não seja apenas a licenciatura [...]”. “[...] por ter afeição e encantamento por essa área profissional. Gosto de fazer Pedagogia. O curso é bem amplo e abre um leque para várias atuações [...]”.

O curso é reconhecido por uma perspectiva do ideal, inclusive de forma “romântica”:

“[...] porque tenho aptidão [...]”. “[...] Por ma questão social, [...] preocupo-me com uma sociedade melhor”. “[...] “acredito ser a Pedagogia uma boa forma de tentar modificar alguns aspectos da nossa sociedade [...]”. “[...] porque pretendo trabalhar em comunidades carentes em sala de aula e fora dela (mais um trabalho social) [...]”. “[...] porque sempre estive envolvida em questões educacionais [...]”. “[...] por afinidade com a área” “sempre me interessei pela docência [...]”. “[...] Interesse pela área de educação, devido ter trabalhado um longo período em uma escola particular [...]”. “[...] Me identifico com o curso, gosto do trabalho docente em salas de EJA [...]”. “[...] em razão da possibilidade de conciliar com a atividade profissional que exerço [...]”. “[...] por interesse pessoal pela área de educação [...]” “[...] identificação com a área de humanas e necessidade de adquirir nível superior [...]”. “[...] porque fiz o curso de magistério e me identifico com a profissão docente [...]”. “[...] escolhi fazer Pedagogia, pois e identifico com o curso e gosto do que faço [...]”. “[...] sempre tive o ensejo, a vontade de ser professora, apesar de nunca ter atuado na área [...]”. “[...] por gostar da área, trabalhar com crianças (embora nunca tenha atuado em sala de aula, mas atuo com crianças de uma comunidade como voluntária) [...]”. “[...] porque desejei aprender pra ensinar. Quis ser professora [...]”.

O curso é reconhecido desde uma perspectiva externa:

“[...] na verdade não foi por vocação. Fiz Pedagogia porque na UNEB era o curso que mais se aproximava do que eu queria: Psicologia [...]”; “[...] por ser o curso de menor concorrência no vestibular [...]” “[...] na época que escolhi achava interessante. Hoje, meus conceitos, ainda, estão se (re) formando [...]”. “[...] pela indicação de outras pessoas que estão formadas em Pedagogia [...]”. “[...] para dar continuidade minha formação anterior [...]”. “[...] sinceramente, foi por falta de conhecimento da profissão e porque tinha preferência pelas

humanas [...]”. “[...] interesse pela área de ciências humanas e áreas afins da Psicologia [...]”. “[...] porque fiz o magistério e atuo como docente há vinte e dois anos e, portanto, precisava dessa formação [...]”

Outro interesse do levantamento de perfil referente aos dados estudantis circulou em torno do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Interessa saber se os colaboradores já iniciaram seus estudos nessa área e se eles têm clareza sobre o tema em que vão se aprofundar. O que fica revelado na investigação é que os colaboradores dos dois grupos, na sua grande maioria, já estão em contato com suas investigações de final de curso.

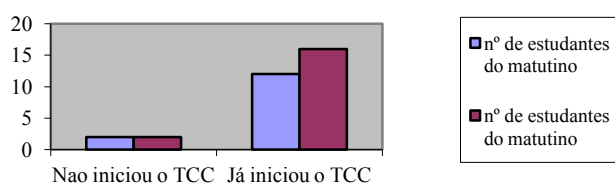


Gráfico 18: Trabalho de Conclusão de Curso dos estudantes que frequentam a disciplina
Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

E no que se referem à clareza quanto à temática escolhida, aqueles colaboradores que já estão manejando os seus respectivos trabalhos de conclusão de curso, revelam muita lucidez quanto à especificidade do interesse quanto ao tema a ser explorado por eles na monografia de conclusão de curso, que aqui estão agrupados em três núcleos. Como mostra o quadro a seguir:

Temas didáticos – metodológicos	História e Política da Educação	Tópicos Especiais de Educação
- Literatura infantil na alfabetização - A contribuição pedagógica da capoeira nas escolas municipais - Educação sexual nos anos iniciais do ensino fundamental - Ludicidade em EJA - Livro didático no Ensino Fundamental - Influência de música na educação - Literatura infantil na formação reflexiva da criança - Educação Física no desenvolvimento Infantil	- História da educação - Medidas socioeducativas na FUNDAC - Política para Educação Especial - Processo de escolarização e (dês) escolarização da sociedade	Educação inclusiva Pedagogia hospitalar Educação e tecnologia Educação para o trabalho Pluralidade Cultural Gênero e Educação Relações étnicas- raciais Formação de professores Currículo de EJA Relação escola – comunidade

Quadro 23: temas dos TCC pelos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Ainda quanto aos dados estudantis, o intuito do perfil girou em torno das pretensões dos colaboradores sobre os estudos em nível de Pós-graduação. Ficou revelado que, tanto o grupo do matutino quanto o grupo do vespertino, na sua grande maioria já pensa em seus estudos de Pós-Graduação.

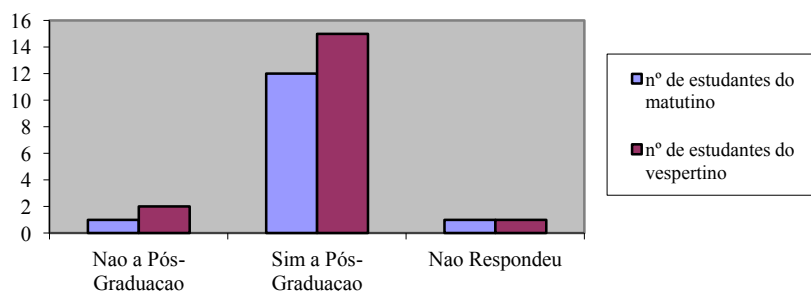


Gráfico 19: os estudos de Pós-graduação pelos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Outra revelação referente aos estudos de Pós-Graduação expõe que, tanto o grupo do matutino quanto o grupo do vespertino, na sua grande maioria pensa em seus estudos de Pós-Graduação voltados para a educação.

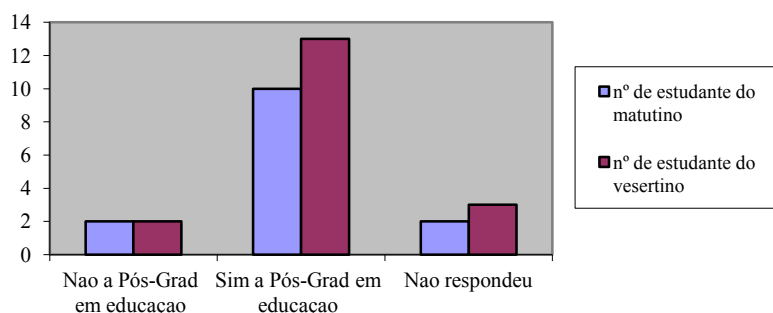


Gráfico 20: os estudos de Pós-graduação em educação pelos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

E quanto à opção a área de Pós-Graduação em educação, observa-se que o grupo do turno vespertino tem uma tendência para a área de gestão, que não é compartilhada pelo grupo do matutino. No entanto, observa-se ainda que o lugar de compartilhamento entre os grupos é a área da docência. Mas, ao serem perguntados se já tem um curso definido foram poucos que se posicionaram. E dentre as áreas explicitadas pelos colaboradores estão a Psicopedagogia, a Educação Especial, o Mestrado em Educação e Tecnologia, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Gestão em educação e a Neuropsicologia. Os dados das áreas de opção dos estudos em Pós-Graduação dos colaboradores encontram-se no gráfico abaixo:

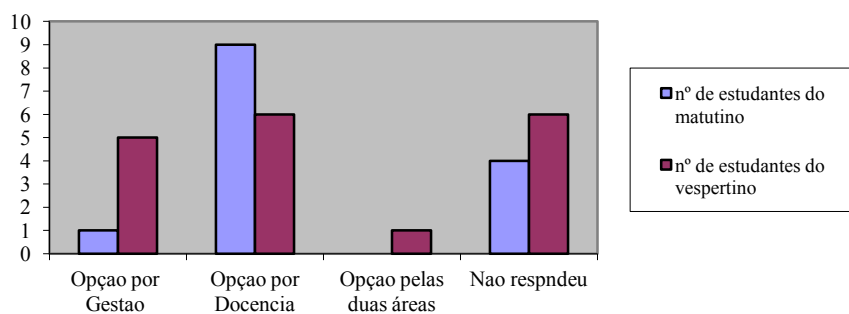


Gráfico 21: opção da área de Pós-Graduação em educação dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Por fim, a terceira categoria a que se refere esse perfil diz respeito aos dados profissionais. E esses deram conta de apresentar dados dos colaboradores, quanto a sua atuação como docente em classe de ensino fundamental. Dos sete (07) colaboradores que em classes de ensino fundamental - três (03) do grupo matutino e quatro (04) do grupo vespertino - cinco (05) atuam em uma instituição pública e dois (02) que atuam em uma instituição privada. E dentre os vinte e três (23) colaboradores - dez (10) do grupo matutino e treze (13) do grupo vespertino – que não atuam como docente em classe de ensino fundamental, dezoito

(18) indicaram a sua ocupação profissional. Apenas dois (02) colaboradores não responderam a questão. Como se percebe no gráfico abaixo:

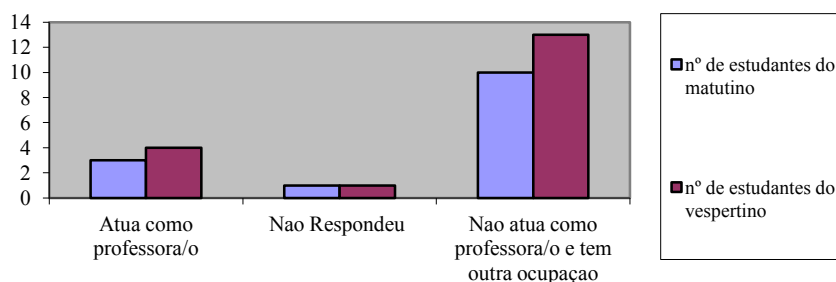


Gráfico 22: dados profissionais dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Dentre as ocupações explicitadas pelos dezoito (18) dos colaboradores que não atuam como docentes, mas que estão na área de Educação, encontramos: um Assistente de Coordenação (01); uma Estagiária de Educação e Tecnologia (01); e uma Pesquisadora de iniciação científica (01). Outras áreas de atuação aparecem da seguinte forma: Polícia militar (03); Segurança Pública (01); Operadora de Telemarketing (02); Serviço Público (01); Trabalho voluntário (01); Assistente Administrativo (03); Pesquisadora de indicadores sociais (01).

Outra preocupação que se apresentou nesse levantamento de perfil, foi o de saber se os colaboradores já atuaram como docente em classe de ensino fundamental em algum momento de sua formação profissional. Percebe-se que no grupo do vespertino há mais colaboradores que já tiveram contato com a sala de aula, no sentido de terem tido alguma atuação docente, no entanto é muito significativa a incidência de colaboradores que nunca tiveram alguma experiência docente.

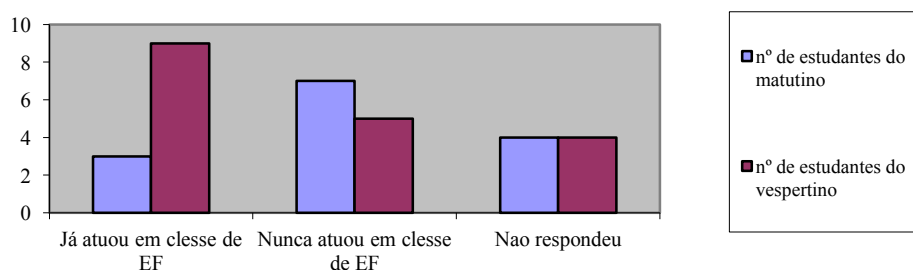


Gráfico 23: atuação como docente em classe de ensino fundamental pelos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

Das experiências docentes registradas, percebo que elas são pouco significativas, no que se refere ao tempo de permanência em uma classe. Como explicita o quadro abaixo:

2 anos	Nº de inf.	8 meses	Nº de inf.	6 meses	Nº de inf.	2 meses	Nº de inf.
Classe de 2º ano	01	Classe de 1º ano	01	Classe de 2ª série	02	Classe de 2ª série	01
Classe de 4º ano	01	Classe de 2º ano	01				02
Classe de 3ª série	01						
Em todas as séries	02						

Quadro 24: atuação como docente em classe de ensino fundamental pelos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

A última questão do perfil foi uma consulta ao grupo para saber quem gostaria de ser informante na etapa posterior dessa investigação. Curiosamente o grupo que, aparentemente está mais habilitado para essa parceria, foi o que massivamente recusou o convite.

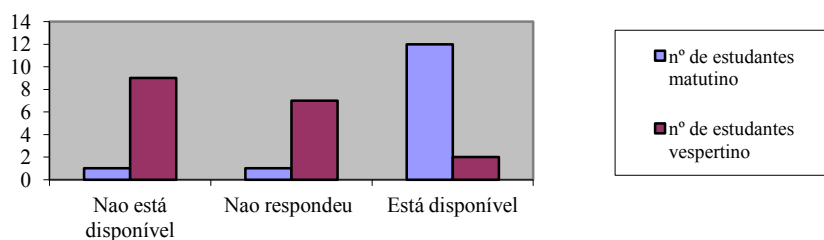


Gráfico 24: quem gostaria de informante na etapa posterior dessa investigação dos estudantes que frequentam a disciplina
 Fonte: dados do questionário de levantamento e Perfil da pesquisa

O grupo mais disponível – o do turno matutino – não pode ser melhor aproveitado para a etapa posterior dessa investigação, pois não se encontram em atuação docente. Entende-se que isso os coloque fora do perfil desejável dessa investigação. Dentre os colaboradores disponíveis, foram contatados posteriormente a quatro pessoas – duas (02) do matutino e duas do vespertino, que se encontra em atuação docente em classe de ensino fundamental, de 1ª a 4ª série. Estas serão os colaboradores da próxima etapa do desenvolvimento da pesquisa de campo, a saber, como o tema da diversidade sociocultural é tratado por estas estudantes, enquanto professoras em classes de Ensino Fundamental.

4.2 A DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Depois de analisar como a temática da diversidade sociocultural se apresenta na formação de professores, com intuito de identificar como o planejado é executável, a partir de desdobramentos que vão desde a sua proposta curricular, passando pelo planejamento da

disciplina, pelas práticas realizadas na sala de aula, indo finalmente em direção as concepções que professora e estudantes da disciplina nutrem sobre a temática em questão.

Como etapa seguinte foi elaborada o levantamento de perfil destes estudantes com o intuito de selecionar colaboradores para a etapa seguinte, a saber, o executável se torna executado, frente ao tema da diversidade sociocultural, no Ensino Fundamental na sala de aula alunos/professores da formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Como afirma Candau (2008) à relação entre as instituições acadêmicas e escolares, no que se refere à cultura se constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação professores e pouco trabalhada nas nossas escolas. Segundo a autora.

[...] As relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional [...] (CANDAU 2008, p.35).

Vale ressaltar que o papel da escola na discussão do tema da diversidade sociocultural deve ser concebido como espaço de entrelaçamento de cultura (PEREZ GÓMEZ, 1994. Apud CANDAU, 2008), e, segundo a autora, é justamente esta ação mediadora e reflexiva das influências da pluralidade, através do estímulo aos estudantes de novos saberes, informações, atitudes, aspectos, e engajamentos que confere a escola uma identidade educadora a esta instituição.

Aqui está apresentada toda a descrição e análise dos discursos dos alunos da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural em seu papel de docente do Ensino Fundamental, ademais da descrição e análise das práticas na sala de aula do Ensino Fundamental desses alunos da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural, em seu papel de professor.

4.2.1. A diversidade sociocultural na sala de aula do Ensino Fundamental: alunos/professores da formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Apresento aqui uma nova etapa da investigação supracitada, a saber, a apreciação dos matizes que o tema da diversidade sociocultural traz ao executado no Ensino Fundamental,

depois de fazer o percurso desde como é idealizado na teoria e na sociedade política passando pelo nível institucional dos cursos de formação de professores. O objetivo desta etapa é entender como o tema da diversidade sociocultural está presente na práxis educativa (no Ensino Fundamental) dos colaboradores (alunos) em formação desse curso do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

Essa etapa, portanto, encerra o ciclo quanto à observação da qualidade entre a teoria / o planejamento / o discurso / a ação referente à temática de diversidade sociocultural. Daí a importância em compreender o desdobramento entre discurso e atuação do profissional que atua em classes do Ensino Fundamental, que está cursando a formação de professores. A eleição dos colaboradores foi feita partir do levantamento de perfil efetuado na sala de aula da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do curso de Pedagogia, no período que corresponde à etapa anterior desse processo de investigação.

Naquele momento foram selecionadas quatro (04) estudantes da disciplina para servirem de colaboradores dessa etapa de investigação - a saber, a quinta etapa - por se enquadrarem no chamado “perfil desejável”, fixado como aquele em que os estudantes figuram nos critérios de ser estudante regular da disciplina e, ao mesmo tempo, atuarem como docente em sala de aula das séries iniciais do Ensino fundamental. É importante que das quatro (04) estudantes contatadas para servirem de estudantes, apenas duas (02), efetivamente, se dispuseram até o fim para a realização da tarefa de serem colaboradores, abrindo suas salas de aulas para as observações e atendendo aos encontros das entrevistas. As outras me informaram que não tinham interesse/condições de prestarem declarações sobre essas informações.

Dito isso, busco avançar em direção à etapa posterior a da Formação de Professores, referente às práticas e à construção e delineamento da questão da diversidade sociocultural nas salas de aula das séries iniciais do Ensino fundamental. Vale considerar que a proposta aqui empreendida são duas: a primeira é a narrativa das experiências vividas pela as professoras²⁰ “A” e “L”, alunas da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – que atuam como professora em classes no Ensino Fundamental; a segunda, apresentar a fala destas professoras sobre suas impressões quanto as prática que elas realizam em sala de aula decorrente das vivências na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”.

²⁰ O nome das Professoras foi abreviado, de forma a preservar as informantes desta investigação.

4.2.1.1. As práticas na sala de aula do Ensino Fundamental dos alunos da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”

Essa etapa da investigação se inicia com o exame das nuances que o tema da diversidade sociocultural traz ao ser executado no Ensino Fundamental. Busquei entender como o tema da diversidade sociocultural está presente na práxis educativa do Ensino Fundamental dos estudantes do curso de Formação de Professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Essa etapa, portanto, encerra o ciclo quanto à observação da qualidade entre a teoria → o planejamento → o discurso → a ação referente à temática de diversidade sociocultural. Daí a importância em compreender o desdobramento da atuação das alunas / professoras eleitas como colaboradores. Para observar como a discussão do tema da diversidade sociocultural está na prática pedagógica das professoras, foi examinado o planejamento pedagógico da professora, assim como realizada observações no cotidiano dessas salas de aulas.

Será iniciada a análise da prática com a professora A. Esta atua na classe de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede particular de ensino que fica no subúrbio ferroviário de Salvador. Vale lembrar que se constituíram categorias de análise da observação da prática pedagógica da Profª A: Conteúdos didáticos e encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que instrumentalizaram para a intervenção metodológica quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental – 1ª a 4ª série.

O reconhecimento da prática de ensino da docente é o ponto focal dessa análise, no sentido de compreender quais as características do tema da diversidade sociocultural que estão na sua prática pedagógica em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse procedimento desvenda o caminho entre o que é executável até ao que é executado referente à discussão do tema em questão. Interessa particularmente saber como os conteúdos e as intervenções metodológicas propostas na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, apresentadas nos seus discursos, são levadas a cabo na prática pedagógica dos colaboradores, que atuam no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental.

Referente aos Conteúdos didáticos e encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que instrumentalizaram para a intervenção metodológica no cotidiano da escola, ao analisar a prática pedagógica da professora, buscando registro da existência de conteúdo e

encaminhamentos metodológicos voltados para a discussão do tema da diversidade sociocultural, foi registrado os seguintes: em literatura, foi lido um conto que enfocava os costumes de uma comunidade africana; em história, foi discutido o período da escravidão de africanos que eram enviados para Europa e América; outra atividade vivenciada refere-se à contribuição dos negros na cultura Brasileira; e a atividade de culminância da semana da consciência negra. Esses conteúdos e encaminhamentos metodológicos são considerados essenciais para o encaminhamento das suas aulas que enfatizam a questão da diversidade.

Para uma análise mais detalhada será visto doravante um pouco desses conteúdos - e os seus encaminhamentos metodológicos - em separado. Referente à atividade realizada em literatura, com a proposta de leitura, discussão e reconto de uma narrativa focalizada na cultura de uma comunidade africana, pode-se perceber como sendo uma inovação na sua prática, aparenta ser uma adaptação do tipo de material a uma metodologia já utilizada. Isso é observado na fala da professora que no trabalho de literatura que ela sempre empreendeu esta discussão, mas antes ela não dava tanta ênfase a temática como dá atualmente. Como pode ser observada na súmula do texto “As tranças de Bintou²¹” utilizado pela professora

O texto conta da história de uma menina africana que sonha em ter tranças enfeitadas com conchas e miçangas coloridas, quando ainda só tem birotos na cabeça. E ela deseja ainda mais as tranças ao ver sua irmã maior usá-las. Ao questionar o porquê de não usar traças o argumento sempre vem rápido: porque ela é uma menina, e meninas não usam tranças. [...] No final do livro é narrada uma cena em que a avó de Bintou trata s cabelos dela com óleos e enfeita os seus cabelos com pluma de pássaro, em um penteado bonito. Mas em momento nenhum é dito no livro que Bintou agora tem cabelos trançados (o texto sugere que ainda são os birotos que são postos na cabeça da menina).

A professora registra que ela tem buscado outras referências por conta própria, tal como livros, brinquedos e músicas que favoreciam a discussão do tema com seus alunos, e isso é visto claramente na forma em que ela conduziu apresentação do livro acima. O encaminhamento que a professora fez quanto à mensagem do livro foi deveras importante, e merece ser ressaltada, pois ela advertiu aos seus alunos a respeito do reconhecimento e compreensão acerca das tradições dos povos. Essa observação é explicitada quando ela narra a cena em que a avó de Bintou trata os cabelos da menina com óleos e enfeita os seus cabelos com pluma de pássaro, em um penteado bonito, e ela chama a atenção de que em momento nenhum é dito no livro que Bintou agora tem cabelos trançados (o texto sugere que ainda são os birotos que são postos na cabeça da menina), já que pela tradição da aldeia, somente as mulheres deveriam ter os cabelos trançados.

²¹ As tranças de Bintou. Autoria: Silvane A. Diouf. Ilustração: Shane W. Evans. Ed: Cosacnaify

O final da atividade se revelou abaixo do esperado para forma como a atividade foi conduzida durante todo seu encaminhamento, já que a tarefa final, passada pela docente referiu-se à realização de um desenho da parte da história que as crianças mais gostaram, seguido da solicitação da reescrita dessa parte da história. Esperava-se que a professora empreendesse alguma atividade mais reflexiva entre os alunos, em que eles pudessem comparar analisar e diferenciar a história tratada no livro com fatos vivenciados por eles no seu entorno.

Na atividade observada de história, foi apresentado o período da escravidão de africanos que eram enviados para Europa e América. Na discussão com os estudantes a professora denunciou esse período como sendo de extrema violência, quando os índios foram massacrados e os negros escravizados e enviados para Europa e América como mercadoria, considerada como objetos ou instrumentos falantes. Depois de fazer a discussão, a professora não encaminhou nenhuma finalização para a atividade, antes, imediatamente passou para outro conteúdo de ensino.

Observa-se que os encaminhamentos na sala de aula de Ensino Fundamental quanto ao tema da diversidade sociocultural, perdem força no seu desdobramento no momento em que sai da discussão, do diálogo entre professora e estudantes, e passa para uma esfera mais técnico-pedagógica, onde se requer uma intervenção metodológica com tarefas associadas a conteúdos didáticos. Entende-se por conteúdos didáticos a condução de uma sequência didática produtiva vinculada às áreas de ensino, tais como: linguagem, ciências da natureza e ciências sociais que possam, juntamente com a valorização e consciência da sua identidade e da pluralidade das culturas que circulam no espaço social, fornecer saberes e ferramentas ao educando da norma culta vigente na nossa sociedade; e não somente executar uma apresentação sem qualquer encaminhamento de atividades relacionadas às áreas acima descritas.

Outra atividade vivenciada durante a observação refere-se à contribuição dos negros na cultura Brasileira. O título da atividade foi “A contribuição dos negros na cultura Brasileira”. Num primeiro momento a professora fez uma exposição - com slides em data show – sobre os campos de contribuição da cultura africana amalgamada na cultura brasileira. Tratando do seguinte conteúdo:

- Nas artes: nos blocos de carnaval em Salvador (BA), na tecelagem, na produção de máscara;
- Na culinária Baiana: nos pratos típicos (o acarajé, o abará, a feijoada, o xinxim, a moqueca o caruru e o vatapá), e nos doces (arroz-doce, baba de moça, beiju, bolinho

de estudante, canjica, cocada, cuscuz, lelê, mungunzá, pamonha, pé de moleque, quindim e tapioca);

- Na capoeira, que é uma arte marcial criada por escravos negros no Brasil durante o período colonial;
- Nos ritmos (música e dança): samba, maracatú, ijexá, coco, jongo, carimbó, lambada e maxixe;
- Nos instrumentos afro-brasileiros: afoxé, agogô, atabaque, berimbau, tambor e xequerê;
- No vocabulário (as palavras): batuque, encabulado, farofa, embalado, Jamaica, muvuca, moleque, mocotó, mochila, samba, tijolo, bode, bagunça, cafuné, caçamba, caçula, canga, dendê.

Ao final da apresentação e discussão com os alunos sobre o que foi apresentada nos slides, a professora distribuiu uma folha de atividade de associação de colunas para que eles pudessem identificar qual a contribuição dos negros na alimentação, no vocabulário, na dança, na música, no instrumento musical. O encaminhamento feito pela professora para essa atividade referiu-se à tarefa de associação de usos e costumes africanos relativos aos itens tratados na sala de aula. No entanto, não existe a iniciativa de articular esta importante discussão com conteúdos das áreas de conhecimento, a saber, linguagem, ciências da natureza e ciências sociais, o que geraria uma nova perspectiva de conhecimento acerca de conteúdos da diversidade e conteúdos clássicos e muito valorizados pela sociedade. A maneira com este conteúdo é trabalhado nas atividades são muito superficiais e não são desdobradas de forma mais significativa.

Ao finaliza o período de observação, registrei o evento que aconteceu na “Semana da Consciência Negra”, que congregou toda a escola em torno de uma festividade com expressões de dança, teatro e capoeira.



Fotografia 15: O Jogo da Capoeira.

Fonte: fotografia tirada em 20.11.2008 na atividade de culminância da semana da consciência negra.

Neste dia as crianças foram convidadas a irem à quadra da escola para a realização de um evento comemorativo à “Semana da Consciência Negra”, marcada pela culminância de atividades realizadas pelas classes do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental. Foram várias as rodas de capoeira que foram constituídas nesta tarde, desde as crianças menores até as maiores. Exposições de trabalhos que foram realizados em sala de aula foram trazidas e reapresentadas para as crianças das outras classes.



Fotografia 16: Danças Africanas.

Fonte: fotografia tirada em 20.11.2008 na atividade de culminância da semana da consciência negra.

Também vários grupos de dança se constituíram nesta tarde para rememorar as expressões corporais artísticas, tais como samba, ijexá, lambada e maxixe, que são de influência africana. Eventos como este são fundamentais na escola, mas eles devem servir de motor para o trabalho em sala de aula, no dia a dia de estudos, de maneira a aprofundar a análise e reflexão do papel e da influência desta matriz para o povo brasileiro.

Em continuidade da análise das práticas realizadas na escola e na sala de aula frente à diversidade sociocultural, passo a narrar a prática da professora L, que atua na classe de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede Municipal de ensino que fica no Final de Linha de Pernambués, um bairro com características populares. Para observar como a discussão do tema da diversidade sociocultural está na prática pedagógica da professora, foi examinado o planejamento pedagógico da professora, assim como realizadas observações no cotidiano dessa sala de aula.

Então a categoria de análise da observação da prática pedagógica da Profª “L” é a seguinte: Conteúdos didáticos e encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que instrumentalizaram para a intervenção metodológica quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental – 1º ao 5º ano. Vale registrar que a observação realizada nessa sala de aula se deu no período das comemorações da “semana da consciência negra”, e que todas as atividades estavam voltadas para essa temática.

Referente aos Conteúdos didáticos e encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que instrumentalizaram para a intervenção metodológica no cotidiano da escola. Nas observações, percebi que o planejamento da professora se encontrava fragmentado. Ela não tinha um documento sólido de intenções e previsão de ações a serem tomadas frente à aprendizagem de seus alunos. E a sua execução era a expressão disso, pois elas não revelavam consequentes desdobramentos de ensino.

Em um único dia foram realizadas as atividades de confecção de cartaz, texto fatiado e jogral sobre a discussão do tema da diversidade sociocultural, em uma sequência didática totalmente centrada na docente, no entanto, em nenhum momento foi aprofundada uma produção de reflexão acerca do tema e também não foram trabalhados conteúdos das áreas de conhecimento tais como a linguagem, ciências naturais e sociais. Caso a professora tivesse optado por uma ação de entrelaçamento destes saberes, ela teria conteúdos muito pertinentes para serem trabalhados ao longo de um rico período.



Fotografia 17: ações cotidianas na sala de aula: confecção de cartaz, texto fatiado e jogral.
Fonte: fotografia tirada em 19.11.2008 na semana da consciência negra.

Passado dois dias retornei a sala da professora L. neste dia estava prevista de ser realizada em toda escola a culminância da culminância da semana da consciência negra. A dinâmica proposta era a de que em cada sala fossem realizadas atividades de com os estudantes sobre a temática e que ao final da tarde fosse servido um lanche alusivo à culinária africana, o acarajé. O que notei foi um esvaziamento de atividades neste dia. Percebi que professora e estudantes aguardava com grande expectativa a chegada do lanche, mas neste ínterim não acontecia nenhuma outra atividades que pudesse dar conta de uma lacuna improdutiva entre a chegada das crianças na escola, no início da tarde, e a hora do lanche ser servido, final da tarde.

Neste dia observei que os encaminhamentos na sala de aula de Ensino Fundamental quanto ao tema da diversidade sociocultural, na sala da professora L, estavam bastante frágeis, pois a mesma passa grande parte da aula, em uma conversa pouco elucidativa. Nesta conversa, que pouco chamava a atenção dos estudantes, notei que alguns estudantes se

pronunciavam apontando conceitos sobre o ser negro e sobre a cultura negra em Salvador partindo de ideias bastante distorcidas e preconceituosas e a professora não fez nenhuma intervenção pontual de correção destes conceitos.

Era visível na pouca intencionalidade deste momento. Passada as duas (02) primeiras horas nessa interminável conversa, a professora resolveu realizar algumas atividades que envolviam brincadeiras de salão: chicotinho queimado (de origem africana), roda e estátua. Notei que esta atividade não estava programada e que ela tinha o intuito de “passar” o tempo.



Fotografia 18: ações efetivadas na culminância da semana da consciência negra: chicotinho queimado e estátua
Fonte: fotografia tirada em 22.11.2008 na semana da consciência negra.

A chegada do lanche foi um momento de euforia para as crianças. Elas estavam muito ansiosas para comer este lanche: o acarajé; o que achei bastante incomum. Pois o acarajé é produzido com bastante frequência, por pessoas das comunidades populares.



Fotografia 19: O momento do acarajé
Fonte: fotografia tirada em 22.11.2008 na semana da consciência negra.

Mas, a professora me disse que eles não comem o acarajé com frequência no seu dia a dia, inclusive registrou que havia ali crianças que nunca havia provado desta famosa iguaria e justificou pelo fato de que o acarajé, comida típica da Bahia, ser muito cara para os padrões econômico das famílias destas crianças. O lance foi servido e a euforia deu lugar a concentração e alegria das crianças. Foi um momento encantador. Notava-se nos semblante deles a satisfação de experimentar algo que até então estava interdito para ele.

4.2.1.2. Discurso dos envolvidos III: as alunas da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” em seu papel de docente do Ensino Fundamental

A proposta aqui empreendida é a narrativa das experiências vivenciadas pela professora “A”. Aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – que atua na classe de 2º ano do Ensino Fundamental em uma Escola da Rede Particular de ensino localizada no subúrbio ferroviário de Salvador. O ponto em questão é o reconhecimento da fala da docente sobre suas impressões sobre sua prática de ensino, como decorrente do exame dos conteúdos essenciais e das intervenções metodológicas vivenciadas na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”. Compreender quais as características do tema da diversidade sociocultural que estão na práxis educativa que permeia a sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, me leva a desvendar o caminho entre o que é executável até ao que é executado referente à discussão do tema em questão.

Para a realização dessa etapa serão tomadas as categorias que foram surgindo a partir das categorias de análise propostas para a entrevista com a docente e para o questionário com os estudantes da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” da Formação de Professores do curso de Pedagogia. Interessa particularmente saber como os conteúdos e as intervenções metodológicas propostas na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” são levadas a cabo na prática pedagógica dos colaboradores, que atuam no cotidiano das escolas de ensino fundamental.

Então as categorias de análise da entrevista com a Professora A passam pelas seguintes categorias: Maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural no cotidiano da escola a partir da Contribuição da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”; Conteúdos didáticos da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” possíveis de serem tratados no cotidiano da escola; Encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que instrumentalizaram para a intervenção metodológica no cotidiano da escola; Coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o Ensino Fundamental.

Ao indagar a professora sobre Maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural no cotidiano da escola a partir da Contribuição da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” no cotidiano da escola, me foi revelada a maneira como

ela (a professora) trabalhava, antes de ingressar na disciplina em questão. É interessante observar que, nesse registro, a professora afirma que conhecia a lei (referencia a lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003), que já tinha ouvido falar, mas que esse conteúdo /metodologia não estava presentes na sua prática pedagógica. Essa, segundo a professora, se resumia a trabalhar as datas comemorativas, a exemplo do dia do índio ou da semana da consciência negra. E, ao responder que a consciência ela somente veio ter com a disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” ela explicita uma trajetória característica da construção do conhecimento, a saber, a teoria → o planejamento → o discurso → a ação.

[...] Basicamente, que eu fiquei mais assim, foi de está trabalhando as datas, antes,... Eu vim ter essa consciência com a disciplina dela. Eu conhecia a lei, já tinha ouvido falar, mas não tinha inserido em minha prática. Foi a partir da disciplina que eu comecei a ter essa prática, a me envolver mais nessas questões com os alunos [...] (fragmento de comentário da informante).

Ao informar que foi a partir da disciplina que começou a apresentar essa prática, indicando que essa elaboração partiu do envolvimento com os alunos frente às questões/conflitos que aparecem na sala de aula cotidianamente, a informante deixa margem para que eu entenda que ela interpretou a teoria se instalou no discurso consciente, esta incidu no seu planejamento, e, conseqüentemente, na ação pedagógica em sala de aula. Observa-se que o envolvimento com os alunos frente às questões/conflitos está posto como uma condição na resolução de problemas do cotidiano da sua sala de aula.

Ao responder sobre a existência de Conteúdos didáticos da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” possíveis de ser tratada no cotidiano da escola, a professora registrou o redimensionamento desses em sua prática pedagógica. Colocando que antes de frequentar a disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” os conteúdos didáticos eram tratados de uma determinada maneira e ao participar das aulas da disciplina ela foi inserindo elementos de reflexão sobre a diversidade sociocultural na sua sala de aula do Ensino Fundamental.

Segundo a percepção da docente, todos os conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” são essenciais para o encaminhamento das suas aulas. Inclusive informando que as aulas da Profª N “valorizavam mesmo” os conteúdos que enfatizam a questão da diversidade. Várias foram às experiências narradas pela estudante enquanto exercem o seu papel de professora do Ensino Fundamental, como sendo fruto dos encaminhamentos da disciplina acima citada, no período que estavam frequentando a mesma. Conforme a professora relata:

[...] É, é isso..., tipo uma dinâmica que eu fiz com os meninos, de eles valorizarem (eles próprios no caso) a cor o cabelo. Aí é uma dinâmica que é com espelho. Eu fiz com eles, assim, foi muito interessante, porque fiz uma roda, cada um falando das características de sua família [...] (fragmento de comentário da informante).

A “dinâmica do espelho” tratada pela professora revela-se como uma atividade de tomada de consciência da própria identidade e os vínculos que essa identidade aporta. Trata-se de uma dinâmica bastante potente, e favorece muitas interpretações, e igualmente subjetivas, que, ao passo que possibilita tratar o conteúdo da identidade.

[...]- Meu avô era negro, pró! Meu avô era branco! Até algumas coisas que eu não pensava que eles sabiam, tipo: - Meu pai disse que é (descendente) de português. Essas foram algumas coisas que eles trouxeram, falando um pouco da família. Então eu mandei passar o espelho, quer dizer, ninguém sabia que era um espelho, pois era uma caixinha comum espelho dentro, que cada um ia olhar e não podia dizer para o outro o que estava vendo. Que era uma surpresa o que tinha ali! É difícil fazer calar a eles, mas foi possível fazer esse trabalho. Aí passei o espelho para cada um, e quando a atividade terminou, eu perguntei: - E aí, o que vocês viram na caixa? Cada um foi dizendo o que viu (eu tive que está dando as orientações ara eles estarem dizendo o que viram na caixa). - Ah! Eu me vi (você se viu como? Como é que você estava hoje?). Aí eles começaram a falar: - Ah! Eu sou morena, não é? Alguns falam que são morenos, outros falam que são negros, outros brancos. Aí, começaram a dizer: - Meu cabelo é cacheado, é ondulado, é liso. - ‘Hoje “eu estou com a cara alegre, hoje estou com a cara triste” [...] (fragmento de comentário da informante).

Outro elemento importante nessa discussão é a possibilidade de multiplicação entre os pares dos docentes. Segundo a professora, em um encontro de professores ela comentou sobre esse trabalho, e como resposta ao comentário, ela recebeu, dentre várias sugestões de outros professores, a orientação de buscar músicas para incrementar o trabalho pedagógico frente ao trato da diversidade. A professora comenta que ela pôde trazer para a sala de aula a temática da diversidade, mostrando novos subsídios para os alunos.

Ao contestar se crê que os encaminhamentos metodológicos e os conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” a instrumentalizaram para a intervenção metodológica no cotidiano da escola, a professora firmou que sim. Ela afirma que, essencialmente, antes da disciplina, somente trabalhava as datas comemorativas, a exemplo do “dia do índio” e da “semana da consciência negra”.

[...] Basicamente, que eu fiquei mais assim, foi de está trabalhando as datas, antes,... Eu vim ter essa consciência com a disciplina dela [...] (fragmento de comentário da informante).

Essa consciência a que a professora se refere pode ter sido provocada pelas atividades desenvolvidas na disciplina de “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”. Pois, a professora informa que a partir de uma exposição promovida na disciplina, onde ela conheceu o trabalho com as bonecas étnicas, ela se interessou mais detidamente pelo tema em questão.

[...] Vim trabalhar por causa da exposição que ocorreu no último dia e aula, eu me interessei muito com o trabalho das meninas do stand das bonecas, das franjas (tranças). Eu comecei a me envolver. Aí eu vim na biblioteca, consegui um livro que eu achava que o livro dá uma discussão muito legal, que é o livro: *As tranças de Butun!* É um livro muito bom, é maravilhoso aquele livro, aí eu passei o livro no scanner e coloquei, porque eles são muito envolvidos com computador, levei para sala de informática e fui passando o slide. Foi muito legal! Porque a imagem estava mais ampliada, aí voltava, vinha, e eles também buliam. Aí a discussão foi muito legal do penteado, da trança, de estarmos valorizando, não é? No caso de está conhecendo, eu comecei a trabalhar a África com eles, para eles irem conhecendo uma cultura diferente da nossa, no caso, que no livro fala de que na África, crianças não poderiam usar - que usam aqueles “cócózinhas”. Então, eles começaram a querer saber mais [...] (fragmento de comentário da informante).

Buscando, inclusive, outras referências por conta própria, tal como livros, brinquedos e músicas que favoreciam a discussão do tema com seus alunos. A experiência registrada pela professora revela como “tomou corpo” na professora o envolvimento com a temática da diversidade cultural, e como essa implicação atinge os estudantes que estão em contato diário com ela.

Uma particularidade ressalta na fala da professora ao dizer acerca do trabalho sobre a África com seus alunos. Ela afirma a importância de proporcionar a estes o conhecimento de outra cultura, a cultura africana, considerada por ela diferente da que eles estão inseridos. Percebe-se que no conceito de outra cultura – expresso pela professora - há um sentido contíguo de aleijamento e proximidade, e postos assim, tende ao que Touraine (1998) aponta acerca dos propiciadores de reflexão e do aprofundamento do conhecimento que viabiliza a comunicação das culturas.

A fala da professora ainda indica com entusiasmo como abraçou a temática da diversidade cultural. Segundo a professora, ao se identificar com a discussão, buscou formas de encaminhar as suas aulas com materiais de potencial didático, tal como letras de música, que expressem sobre como o negro hoje está mais valorizado. Essa experiência foi registrada pela docente.

[...] Achei muito interessante essa discussão, e no mesmo dia trabalhei a música de Daniela Mercury e de Seu Jorge²² e eu achei muito bacana a participação deles (de não estarem estranhando) de estarem cantando e de uma

²² Referência à letra da música “Sou Preta” - Daniela Mercury e de Seu Jorge.

criança que já conhecia a letra da música, que fala que hoje o negro está mais valorizado. A música é muito legal [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora indica que experiências, como a que ela explicita acima, podem ser trabalhadas de forma fragmentada, em um só um dia, como um evento, tal como nas datas comemorativas, ou ainda, trazer esse trabalho para ser inserido em seu processo, na sua prática, e, inclusive favorecer uma culminância, utilizando as datas comemorativas. Ela atribui essa tomada de consciência à postura da professora disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”. Também, chama a atenção à colocação da professora ao referir-se a esse trabalho como uma tentativa “essas coisas que estamos tentando trabalhar” (fragmento de comentário da informante) e revela a que esse conteúdo ainda carece de maior profundidade metodológica nestas atividades.

[...] Essas coisas que estamos tentando trabalhar. Ela [a professora N] falou isso mesmo, tipo agente está trabalhando sobre o índio, não trabalhar só um dia, ou de está trabalhando a consciência negra não só em novembro, mas de você está trazendo esse trabalho já no seu processo, na sua prática, e ter uma culminância. E não só em um dia onde vamos fazer aquela apresentação só, e ali acaba e depois a criança não vai ter um encaminhamento maior [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora conclui que executar esse tipo de atividade, que estão reduzidas à prática em um só dia, onde se faz apenas uma apresentação sem qualquer encaminhamento maior, não é um procedimento produtivo, pois o importante é a valorização e consciência da sua identidade e da pluralidade das culturas que circulam no espaço social.

A questão tratada acima nos leva imediatamente a outra: a percepção da professora no que se refere à garantia da coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental. Interessa-me saber, particularmente, se existe alguma prática que a professora realizou em sala de aula práticas referente ao tema da diversidade sociocultural, e ao frequentar a disciplina de “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” percebeu que estava executando anteriormente de forma errada. A professora informou que isso aconteceu, de fato, em alguns momentos. Ela traz como exemplo a discussão do tema da diversidade cultural, no trabalho de literatura que ela sempre empreendeu, mas que antes ela não dava tanta ênfase à temática como dá atualmente.

Outra experiência apontada pela professora foi o trabalho com a temática: “a contribuição da cultura africana dos negros aqui no Brasil”, programado para ser trabalhado no primeiro semestre, no entanto, ao deixar para trabalhar no segundo semestre, para vincular

a temática com os assuntos abordados na semana da consciência negra, acabou não dando tempo. No dizer da professora esse fato mereceu uma restauração para tentar para trabalhar tão logo possível e a posterior consciência de criar possibilidades para trabalhar o tema em questão, e não colocá-lo o plano das datas comemorativas. A professora pondera que atualmente ela se envolve mais, inclusive se predispõe por conta própria a fazer pesquisa para conhecer um pouco o conteúdo, o tema em questão, não se resumindo ao conteúdo do livro didático.

[...] acho que foi o trabalho com literatura, de não dar tanta ênfase a temática como eu dou hoje. A preocupação é maior. Eu pensei em fazer uma pesquisa para conhecer um pouco mais a África, pois tinha no livro deles, como conteúdo, mas um conteúdo reduzido do livro, então eu tentei fazer uma pesquisa maior. Então eu não trabalhei no primeiro semestre, deixei para trabalhar agora, no segundo, já pensando que em novembro vinha, não é? [semana da consciência negra] então eu acabei não dando. Mas, aí eu falei: - Não, não vou só trabalhar em novembro, vou trabalhar quando for possível, foi quando, então, eu tentei restaurar isso para trabalhar logo. Então, eu trabalhei bastante com eles a temática: “a contribuição da cultura africana dos negros aqui no Brasil”, comecei trazer a comida, que eles ficaram um pouco assim: acarajé, que eles conhecem [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora aponta que fazer um trabalho sequenciado sobre essa temática gera maior profundidade, e possibilita familiaridade quanto ao tema ao ser ele tratado nas datas comemorativas. Outro exemplo trazido pela professora foi o “dia do folclore”, que esse ano, segundo a mesma, foi à primeira vez que ela (a professora) antecipou o tema, e em agosto, no dia da culminância do “dia do folclore” ela percebeu uma afinidade maior quanto às atividades voltadas para a temática da diversidade cultural. Dentre essas atividades estão: as palavras de influência negra, as religiões, a música, os instrumentos musicais, a capoeira, e ela atribui essa condução à disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”.

[...] essa foi a primeira vez que eu fiz isso, porque no folclore gente trabalha também, em agosto nós levamos uma baiana de acarajé, também o samba, essas coisas também. Mas agora, com maior profundidade, que eu me interessei de está procurando foi agora, com a disciplina, as palavras que eu estou tendo fluência (palavras de influência negra), são as religião, a música, os instrumentos musicais, a capoeira, foi interessante [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora aponta que nem todas as experiências referentes ao tema da diversidade sociocultural, efetivadas na escola as experiências positivas. As experiências a que a professora se refere como negativas passam pela pressão de grupos que compõem a comunidade escolar, que interferem constantemente, num movimento de correlação de forças,

para fazer valer as suas ideias e suas posições. Uma dessas experiências foi narrada pela professora, como pode ser observado no fragmento abaixo:

[...] E na escola mesmo, eu tive uma experiência muito negativa. E eu não tinha experiência, pois estava no primeiro semestre da faculdade, muito imatura. A diretora colocou capoeira como educação física na escola, mas, na escola por ter pais de outras religiões, não aceitaram a capoeira, tinham crianças que faziam as aulas e tinham crianças que não faziam por causa da religião e a escola concedia aquilo, que aquela criança, naquele momento não participasse das aulas de capoeira. Na época eu não concordei, porque ela disse: - Olhe, você fica com as outras crianças na sala fazendo atividades – Aí eu disse: - Não, tudo bem que você não quer que eles participem, mas eles vão ficar pelo menos assistindo a aula aí. Eu acho que pelo menos eles deveriam estar assistindo as aulas, porque eu não deveria estar dando conteúdo, mesmo que ela tenha me dito: - Ah! Você trabalha artes! Mas eu estava no primeiro semestre e também iniciando a minha prática. E quando chegou o ano seguinte um acordo tirou a capoeira da escola, e colocou a aula de educação física. Se fosse hoje, com um amadurecimento maior, eu teria outra visão, não só eu teria outra visão, mas outros docentes, que também tiveram essa visão reducionista e concordaram com a saída da capoeira [...] (fragmento de comentário da informante).

É importante ver detidamente os elementos dessa experiência “negativa”. O primeiro deles refere-se ao procedimento de se inserir uma atividade ou disciplina no currículo na escola. A inserção destas pode atender a diversas intenções, como por exemplo, atender ao que fixa uma nova determinação legal, ou então a uma solicitação da comunidade escolar. Mas o que sugere a professora é a centralidade da decisão de colocar a atividade de capoeira foi tomada isoladamente pela diretora. Isso fica claro ao dizer que “a diretora colocou capoeira como educação física na escola”, postura essa totalmente cabível se considerar que essa é uma escola da iniciativa privada, onde, na prática cotidiana as decisões são centradas na figura do diretor, que via de regra é o dono da escola.

Atualmente a escola pública assume uma prática de outra natureza, pois se estima uma intensa circulação de pessoas com cultura diversa (religião, estilo de vida, condição econômica, etc...) e por isso mesmo as decisões que afetam essa comunidade cada vez mais se descentralizam. Diferentemente, a escola particular - onde também circula um caldo cultural intenso – ainda não se estabeleceu para as decisões colegiadas, como forma de instituir uma maior participação da comunidade que a cerca.

Então, quando as decisões tomadas por uma centralidade do poder na escola esbarram nas vontades, nos anseios e nos limites da comunidade circundante surge o conflito. No caso aqui narrado refere-se aos pais de religiões que censuram a prática da capoeira e isso fez com que a classe ficasse dividida entre as crianças que faziam e as que não faziam capoeira. Esse episódio aponta para a questão do gerenciamento dos conflitos que acontecem no espaço

escolar, que pode está associado a três posturas, tais como a do enfrentamento, a da concessão ou do retrocesso diante da decisão anteriormente tomada. E a escola optou, num primeiro momento, pela concessão da não participação das aulas de capoeira e posteriormente a escola retrocedeu à iniciativa de trabalhar capoeira como elemento integrante do currículo, pois, no dizer da professora, no ano seguinte um acordo tirou a capoeira da escola.

Uma fala da professora sobressai. Diz respeito à concordância dos docentes quanto à retirada da capoeira da base curricular, que teve a aquiescência dos professores da escola, aos que ela atribui como tendo uma visão reducionista. O que chama a atenção é justamente a sutileza da avaliação mencionada pela docente, ou seja, ao não conseguir afirmar explicitamente que, na época, foi favorável à retirada da referida atividade, ela se espelha no outros docentes ao afirmar que eles tiveram uma visão reducionista da situação. É muito explícita essa sutil confissão.

[...] Se fosse hoje, com um amadurecimento maior, eu teria outra visão, não só eu teria outra visão, mas outros docentes, que também tiveram essa visão reducionista e concordaram com a saída da capoeira [...] (fragmento de comentário da informante).

O episódio narrado acima sobre a capoeira, que a professora demarca como tendo acontecido no primeiro momento de sua atuação docente e, afirmando ainda, que se fosse hoje manejaria a situação de forma diferente, serviu para retomar, num outro dia a entrevista indagando à professora como ela manejaria hoje essa situação, ao que ela respondeu:

[...] Seria conscientizando os pais, porque o término (da capoeira na escola), no caso, foi por causa dos pais, porque eles não tinham conhecimento real da capoeira, achavam que a capoeira era “coisa” de candomblé. Isso foi o que a diretora trouxe para a gente, e hoje eu creio que não. Os próprios alunos trabalharam isso muito bem agora, quando eles falaram um pouco da história do Brasil (história do negro no Brasil), aprenderam que (a capoeira) foi trazida pelos escravos negros. Eu acho que tem que ter um trabalho de conscientização dos pais sobre a importância da atividade, para eles entenderem como uma atividade até artística, para que eles vejam de outra maneira, para eles não deixarem de discriminar, por acharem que é do candomblé [...] (fragmento de comentário da informante).

Essa é uma resposta é indicadora de como se processa a relação escola - comunidade e qual o suposto lugar do professor nessa relação, especialmente nas escolas particulares. Ao responder sobre o citado episódio, afirmando que esse deveria ocasionar uma conscientização dos pais, através de uma reunião explicando a importância de estar trabalhando a capoeira, e reforçando que as crianças gostam e utilizam essa pratica nas horas livres, dentro da escola, a professora oferece pistas de como se deu o acontecimento.

A citação acima oferece três elementos de reflexão acerca do fato ocorrido naquela escola. O primeiro refere-se à informação apontada pela professora de que os culpados foram os pais, ‘porque eles não tinham conhecimento real da capoeira, pois achavam a capoeira era “coisa” de candomblé’, e é preciso pensar que nessas questões não existem culpados, pois cada qual age segundo os princípios que o rege, e é o esse espaço da diversidade sociocultural, que necessita da compreensão, diálogo e negociação entre os atores. No dizer de Gomes

[...] Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e a questão do negro no Brasil nas escolas da educação básica tem como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade [...] (2008 p.81).

A citação acima me chama ao entendimento de que é a partir da escola, como instituição educadora, que se construirão novas concepções acerca de homem – mundo – cultura, na expectativa de reconhecer que a diferença é fundante ao entendimento da diversidade sociocultural e seja motor de crescimento e interação entre os sujeitos. Citando Walsh (2001) Vera Candau explicita algumas definições da diversidade sociocultural, entendida com interculturalidade, que podem ser vista como “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença [...] Ademais de ser [...] um espaço de negociação e de tradução onde [...] as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (2008, p. 23).

Outra reflexão diz respeito à desconfiança revelada na fala da professora quanto à postura da direção da escola com relação ao argumento apresentado pelos pais à mesma de que ‘a capoeira era “coisa” de candomblé’. Essa desconfiança passa pela percepção de que a direção não trabalhou junto aos pais, no sentido da permanência da atividade da capoeira, antes acatou prontamente a solicitação dos pais quanto à retirada da atividade no currículo da escola. Ao ser perguntado sobre por ela acha que a diretora não tentou conscientizar os pais, ela responde:

[...] Você acha que a diretora não tentou fazer isso? Não, porque ela lucra outra coisa. No caso, ela tem que agradar aos pais, entendeu, tem que fazer alguma coisa que agrade aos pais para não ir contra o que eles acham. Então ela não olhou em nenhum momento o outro lado, e por isso estamos há dois anos com educação física [...] (fragmento de comentário da informante).

Os pais aqui ocupam o lugar de ‘potente definidor’ do trabalho pedagógico, cuja vontade não é nunca contrariada, sob pena de eles evadirem da escola – perder aluno é um

fantasma que assola a iniciativa privada escolar. A denúncia de que só eles foram atendidos, inclusive sem que o ‘outro lado’ fosse se quer ouvido é muito intensa. Até porque o ‘outro lado’ refere-se aos filhos dos pais reclamantes e estudantes dessa escola.

Quanto a esses, a professora informa que os próprios alunos trabalharam isso muito bem agora, quando eles trataram da história do negro no Brasil, aprenderam que a capoeira foi trazida pelos escravos negros. Ela observa que a maioria dos seus alunos gosta muito de capoeira, ao ponto deles na sala brincarem. Então, a saída pensada pela professora foi a de trazer a capoeira em momentos mais informais, tai como, na recreação dos meninos, no dia folclore e na semana de consciência negra.

[...] Então, agente traz a capoeira em outros momentos, mas, como recreação com os meninos, e no folclore. Agora mesmo, eu trouxe na consciência negra (a semana de consciência negra), por vontade própria e deles também, porque a maioria dos meus alunos esse ano gostam muito de capoeira, eu acho que todos os meninos lá gostam de capoeira, eles na sala brincam, e as meninas escolheram dançar e os meninos preferiram a roda de capoeira. - a gente não quer dançar não, Pró! A gente quer uma roda de capoeira! Aí que eles trouxeram uma roda de capoeira no dia da consciência negra [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora finaliza sua fala sobre o tema enfatizando a necessidade de um trabalho de conscientização para com os pais sobre a importância da atividade, para eles entenderem como uma atividade artística, e evitem a discriminação e o estereótipo da atividade. Ao tocar no tema do folclore a professora retorna a discussão anterior da capoeira e enfatiza que não adianta abordar questões da diversidade, apenas em num momento - a exemplo da capoeira no dia do folclore – antes é fundamental um trabalho de base, em longo prazo. A professora destaca que a direção da escola – que pouco tempo atrás havia descartado a capoeira do seu currículo – indicou prontamente que se chamasse a capoeira como uma das atividades a ser apresentada no dia do folclore.

[...] Mas, também tem o folclore que também trabalha com a capoeira, e ela [a diretora] tenta às vezes e diz:- vamos chamar a capoeira! Mas é insuficiente, porque tinha crianças que estavam muito interessadas, já faziam parte eles de rua estar participando dessas aulas, e outras não, porque já na aceitam porque, acham que é de candomblé. Essa visão é a que mais tem e isso é muito negativo. E eu se tivesse mais amadurecimento, hoje eu tenho uma visão diferente, poderia estar na minha prática. Mas, eu vim mais trabalhar no segundo semestre, a partir de agosto, setembro, outubro, período que coincide com a disciplina ‘Processos civilizatórios e pluralidade cultural’[...] (fragmento de comentário da informante).

Pensar a capoeira como uma das atividades a ser apresentada somente no dia do folclore revela a visão estereotipada de atividade. Como atividade curricular – para ser trabalhada no dia-a-dia – ela não serve. A professora informa que essa visão é muito

enraizada ressaltando que isso é muito negativo. Ela conclui a entrevista falando que se tivesse mais amadurecimento sua prática seria diferente, como aconteceu no segundo semestre, já que nesse período ela já cursava a disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”.

Em continuação, passo a entrevista com a professora “L”. Esta também é aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – que atua na classe de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola da rede Municipal que fica no Final de Linha de Pernambués. Trata-se de um bairro popular de Salvador, com moradores de baixa renda e infraestrutura precária, considerada pelo senso populacional como o bairro de maior população negra em Salvador – Bahia.

Tal com nas outras entrevistas com a outra informante, o ponto em questão dessa narrativa é o reconhecimento, na fala da docente, sobre suas impressões acerca de sua prática de ensino, como decorrente do exame dos conteúdos essenciais e das intervenções metodológicas vivenciadas na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”. Compreender quais as características do tema da diversidade sociocultural que estão presentes na práxis educativa que permeia a sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental me leva a desvendar o caminho entre o que é executável até ao que é executado referente à discussão do tema em questão.

Também para a realização dessa narrativa foram tomadas as mesmas categorias de análise propostas para a entrevista com a docente e para o questionário com os estudantes da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” da Formação de Professores do curso de Pedagogia. Interessa particularmente saber como os conteúdos e as intervenções metodológicas propostas na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” são levadas a cabo na prática pedagógica dos colaboradores, que atuam no cotidiano das escolas de ensino fundamental.

Então as categorias de análise da entrevista com a Profª L passam pelas seguintes categorias: encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”; conteúdos voltados para a discussão do tema da diversidade sociocultural; fatores preponderantes no enfoque da diversidade sociocultural; as atividades do dia da consciência negra.

Ao responder sobre como os Encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” lhe instrumentalizaram para a intervenção metodológica no Ensino fundamental, a professora informa que ela só manifestou

essa preocupação na época em que começou a cursar a disciplina em questão. Ela cometa que a Profª N (docente responsável pela disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”) sempre ressaltou alguns tópicos importante para trabalhar com o ensino fundamental, sobre a questão da valorização do negro na sociedade. Essa compreensão levou a professora a perceber mais detidamente a sua própria sala de aula, que ela define como um local de muita tensão.

Essa se encontra motivada pela negação e crítica da própria identidade, já que a maioria dos alunos dessa classe – exemplo de milhares de classes de Ensino fundamental do país, e, em especial, do nordeste brasileiro – são criança de cor negra e cabelo crespo, e eles mesmo depreciavam o outro citando as próprias características físicas. A professora ressalta que essa era uma prática comum na sala de aula nas primeiras semanas de aula.

Estes são eventos que Moreira (2008) identifica como sendo muito difícil de eliminar. Para ele “a sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro” (2008 p.54). A professora aponta uma experiência muito interessante, em que uma criança se sente ofendida pelo fato de seus colegas a chamarem de negra. Ela indica que o uso de adjetivos representativos da etnia como forma de ofensa é muito comum entre os seus alunos, a ponto dela – a professora - ter a necessidade de interromper a aula para discutir sobre esse tipo de episódio.

[...] Existindo atualmente criança de cor negra, cabelo crespo, enfim, eu percebi que eles tinham a crítica, e eles constantemente, nas primeiras semanas de aula, principalmente: - Pró, não sei quem disse que eu sou negra! (isso aí era uma ofensa para eles). E elas eram realmente negras, só que elas entendiam aquilo como uma ofensa, e, eu tive que chegar a um momento de parar porque era constantemente no momento de dar aula. Eles perceberam que incomodavam. Eu tinha uma aluna específica que estava muito incomodada. – Aquele disse que meu cabelo é duro!(e tinha essas coisas). Eu disse: - Gente! Vamos parar para conversar um pouco sobre isso! Eu tive eu chamar e dizer pra ela: - Vem cá! A cor de sua pele é qual? Isso te incomoda por quê? Você não é negra? Eu disse pra ela que ela era negra (ela era negra, é verdade). Isso não existia, enfim, por ela ser negra não era um defeito, não era um problema, que ela não tinha que ta tão incomodada, tão revoltada porque a coleguinha estava chamando de negra. E tentei explicar para o coleguinha que ela não deveria chamar o outro de negro, porque ele estava utilizando uma forma pejorativa, pra ofender mesmo, quer dizer. E você observa que o principal aluno que fazia isso, tem cor negra. Aí, eu disse: - você está utilizando a sua própria cor pra ofender outra pessoa, então eu resolvi trabalhar sobre isso com eles. [...] (fragmento de comentário da informante).

O enfrentamento proposto pela professora, que leva às crianças a perceberem mais detidamente sobre sua identidade, presente na fala: “vem cá! A cor de sua pele é qual? Isso te incomoda por quê? Você não é negra?” Além da possibilidade de desmistificar essa questão, a saber, o sentimento de inferioridade que essas crianças nutrem em si mesma quanto ao

binômio identidade/diferença. Para Moreira (2008) não satisfaz apenas transformar a sala de aula em um ambiente que desperte vontade para falar. Antes, é importante ter formas coerentes de ação.

As ações desenvolvidas pela professora favoreceram o abrandamento da carga de desvalorização que está implícita nas críticas delas próprias, quanto às características físicas dos colegas, ao afirmar que “por ela ser negra não era um defeito, não era um problema, que ela não tinha que ta tão incomodada, tão revoltada porque a coleguinha estava chamando de negra”. Para o autor:

[...] algumas perguntas talvez sejam úteis, inspirando novas formas de proceder: quem se sente incapaz de falar sem receber retribuições? Como estimular, nesse caso, a fala? Quem quer falar, mas está desestimulado ou amedrontado? Quem ameaça quem? Como garantir, nesse caso, respeito e aceitação por parte dos demais colegas e grupos? Que regras de comunicação podem facilitar dificultar ou evitar a participação de certos estudantes ou grupos de estudantes no diálogo? Como desenvolvê-las ou alterá-las? Qual tem sido minha participação, como docente, nesse processo? Tenho estimulado e favorecido a livre expressão de todos ou tenho agido de modo a inibir alguns estudantes ou grupos? [...] (MOREIRA, 2008, p.54)

A condução destas questões está nas mãos da docente. O episódio da sala de aula da professora L releva uma questão do não reconhecimento e do não pertencimento à identidade étnica por parte de algumas crianças. A referência acima serve tanto para quem expressou o comentário, quanto para quem o recebeu. Isso fica explícito na percepção da docente no momento em que ela se dá conta de quem expressou o comentário: “e você observa que o principal aluno que fazia isso, tem cor negra”; bem como, na sua intervenção, ao dizer: “eu tentei explicar para o coleguinha que ela não deveria chamar o outro de negro, porque ele estava utilizando uma forma pejorativa, pra ofender mesmo”. Esse episódio é marcado como elemento disparador da sua tomada de decisão quanto ao trabalho que deveria realizar junto aos seus estudantes.

A percepção do que incomodava possibilitou a reflexão e a tomada de decisão quanto as validade das estratégias pedagógicas a serem encaminhadas para a discussão do tema da diversidade sociocultural, como diz a professora: “... aí eu trabalhei um livro interessante com eles que é ‘pretinho, meu boneco querido’ – para a série deles é um pouco avançada, mas eu fiz a leitura com eles - tentei o reconto da história...” (fragmento de comentário da informante). A utilização do recurso da literatura como elemento de apoio à referida discussão, ademais da roda de conversa. Para Moreira “nessa perspectiva promovem-se trocas, estratégias de diálogo, para que [...] possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados” (2008, p.53). A utilização do recurso literário

pode ser muito produtiva em sala de aula, ao empregar a leitura seguida do reconto da história para se discutir a temática da diversidade sociocultural, tem-se cenário de reflexão e revisão acerca de posturas e práticas que estão cristalizadas no ideário das crianças.

As intervenções supracitadas são totalmente pertinentes para o reconhecimento da transformação de mentalidade no que se refere ao trato das diferenças, no entanto, nem sempre há a garantias de que esse trabalho tenha regularidade. Dois fatores, em especial, apontam para essa limitação: a concepção de que planejamento é um documento rígido e intocável, seja da parte da escola ou do professor; por outro lado, a falta de planejamento do professor, que por vezes executa sua tarefa sem qualquer base metodológica definida.

No que se refere à experiência apresentada pela docente entrevistada, elementos apontam para o primeiro fator descrito, pois a professora indica que, pelo calendário da Secretaria de Educação, o “momento” para se tratar da temática da diversidade é novembro, em função de ser o período comemorativo da Consciência Negra; além das cobranças da escola para que seja trabalhado a temática, com um programa devidamente estruturado na semana da consciência negra, o que Candau (2008) ao citar Skliar e Duschatzky (2000) aponta como uma manifestação folclórica, que relega a diversidade cultural em um calendário de comemorações escolares; no entanto, a força das situações problemáticas ocorrentes na sala de aula pode definir uma recomposição no próprio planejamento, a necessidade de trabalhar a temática a partir dos dados que aparecem no cotidiano da sala de aula, e de dar um enfoque mais específico ao conteúdo proposto, a partir da realidade vivida é muito pertinente. Mas, o conflito da professora a passa por outra questão, a saber, a sensação de novamente ter que trabalhar a temática que antes já havia sido tratada.

[...] nessa aí gente trabalhou até antes, na semana da criança, em outubro. Eu tava pensando na questão... Porque a gente tem aquela cobrança, por exemplo, agora, eu novamente tenho que trabalhar porque a própria secretaria de educação (olha, ela liga pra escola, lá) quer saber o que vai ser trabalhado, quer o programa e tudo isso. Então, a escola cobra, enfim, na semana [da consciência negra], você tem que dar um enfoque! Até esse texto eles já trabalharam antes. Porque ela falou: - Ah! Porque você não guardou para trabalhar agora? Eu disse: - Não, porque senti necessidade de trabalhar esse texto antes. Então, ele já foi trabalhado! [...] (fragmento de comentário da informante).

Ela indica ainda outras intervenções de trabalho com a temática da diversidade sociocultural a partir da leitura e reconto de texto, tal como a discussão realizada na semana da criança. Situações e dispositivos como estes podem benéficos para auxiliar aos estudantes “a identificar, em muitos desses artefatos culturais, vestígios de preconceitos referentes à

classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, etc.” (MOREIRA 2008 p.47). A leitura do livro e o seu reconto, que enfoca a questão do preconceito racial, traz a tônica da identidade e diferença, ao abordar a questão de assimilação de padrões estéticos culturalmente aceitos e do rechaço à estética de determinadas etnias consideradas desqualificantes no imaginário social, exemplificado no texto como o desejo de mudar a cor do rosto.

[...] Já teve o trabalho desse texto, teve essa questão que a gente fez na semana da criança. Leu o livro fez o reconto porque fala sobre essa questão, justamente porque esse livro fala sobre a questão racial, do preconceito de querer mudar a cor do rosto. Ai eles falaram: - Ah! Professora também tem um cantor famoso que tentou pintar, mudar a cor do rosto e não fiquei legal, então eu disse: - Ah! Sim. E eles fizeram toda uma discussão em cima disso. [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora reforça que seus estudantes realizaram discussões sequenciadas sobre essa temática. O que foi muito produtivo para os seus alunos, segundo a mesma, pois ela observa a diminuição dos episódios de violência e preconceitos entre as crianças, na sala de aula. A professora atribui esse processo aos conhecimentos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, onde ela pode (re) significar elementos e práticas ligadas ao sentido de ser e viver a identidade negra.

[...] Eles diminuíram muito essa questão, ainda às vezes acontece, mas eles diminuíram muito. Foi preciso eu dizer assim: - Ele lhe chamou de negra, mas você é mesmo negra e daí? E não tem problema em você ser dessa cor, é bonito também. Aí tinha outra colega, que já tinha uma consciência familiar, que falou: - É isso, minha mãe falou que quando me chamarem de negra é pra dizer que eu sou negra mesmo, que eu gosto de ser negra e que não existe problema em ser negro. Então, gente fez o possível para trabalhar essa questão. Eu ouvi muito isso com N (professora da Formação de Professores), porque ela fala muito nisso e dizia sempre com muito orgulho. - Sou negra mesmo, e eu acho lindo, e você tem que falar com orgulho porque não tem nenhum problema, nenhum defeito nisso. Então, acho que isso me ajudou. [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora insiste em falar sobre o planejamento, como um elemento rígido da prática pedagógica, que não permite um percurso mais fluido ao processo pedagógico, antes se encontra entrecortada por datas comemorativas. Segundo a professora a necessidade é que deve determinar a abordagem da temática em sala de aula ao utilizar o termo “é todo um percurso”. É necessário abrir espaço para o espontaneísmo, mas vale lembrar que é perigoso utilizá-lo de forma sistemática em sala de aula, sob-risco de transformar a ação pedagógica num grande vazio.

Ela reforça que há uma orientação em trabalhar com a temática das relações étnico-raciais na Semana da Consciência Negra. A professora indica que mesmo já tendo trabalhado

com a referida temática em vários momentos da sua prática pedagógica durante o ano, mas na Semana da Consciência Negra há necessidade encaminhar um trabalho voltado para a discussão da temática da diversidade sociocultural.

[...] e que a gente estava falando do planejamento, também tem muito disso, não importa! Naquela semana tem que trabalhar aquilo, é todo um percurso, que a necessidade vai surgindo a todo o momento na sala de aula. Agora, a rede municipal pede, justamente, para você trabalhar essa semana, tem todo ritual que você tem que seguir, mesmo que você trabalhe durante o ano, mas naquela semana você tem que preparar alguma coisa. Nós estamos preparando, no dia 21.11, vai ter inclusive um encerramento. Falamos para eles levarem comida baiana, aí eles já se entusiasmaram. Eles já compraram a comida antecipadamente prá levar, prá fazer no dia, é uma escola muito carente, a gente quer fazer uma coisa diferente. Muitos não têm oportunidade de comer esse lanche, e vamos fazer isso no dia 21. [...] (fragmento de comentário da informante).

A movimentação dos estudantes para a Semana da Consciência Negra foi outro ponto tocado para professora. Ela se entusiasma ao abordar essa expectativa dos estudantes – e dela mesmo – com relação aos preparativos do evento. Percebo que as comemorações da referida semana se centrará em apenas um dia, e terá como predominância a culinária baiana.

Surpreende-me que ao informar sobre as atividades desse dia, a professora apenas sobressalte a de apenas “comer esse lanche”. É importante pensar sobre os encaminhamentos metodológicos que acionados e o seu papel nesse tipo de trabalho, pois para execução de um momento tão importante, como a Semana da Consciência Negra, é necessário engendrar atividades que tenha uma intenção bem definida no que se refere a repensar as prática e posturas dos diversos grupos sociais no Brasil hoje. E isso dele estar bem arraigado na escola.

Outro aspecto que merece ser salientado refere-se à oportunidade de democratização do saber mediante uma distribuição igualitária da organização dos conteúdos que inclua o continente africano nas informações sobre a história, a geografia, a política e as culturas dos continentes existentes na Terra. Mas é preciso tomar cuidado! Se reduzirmos a discussão trazida pela Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares em "conteúdos" escolares, corremos o risco de apagar a riqueza desta proposta. Corre-se o risco de inserir as múltiplas possibilidades que essa discussão nos traz em uma ou duas aulas, [...] um dia de comemoração sobre a África ou reduzi-la a Semana da Consciência Negra [...] (GOMES, 2008, p.81).

A citação acima chama a atenção sobre o equívoco de se trabalhar de maneira aligeirada com este tema, e da importância de se redimensionar esta discussão na escola. Referente a esta perspectiva, ao responder sobre conteúdos – teórico, conceitual ou metodológicos – voltados para a discussão do tema da diversidade sociocultural, a professora informou que manejava de uma determinada forma a temática e ao participar das aulas da

disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” redimensionou o trato em sua sala de aula. A professora respondeu que a disciplina coincidiu bem na época que ela ingressou nessa classe.

A professora tece dois comentários impressionantes acerca deste aspecto: o primeiro, referente à sua experiência, pois segundo a mesma esse foi o primeiro contato de sala de aula da sua vida profissional, pois anteriormente sua atuação girava em torno das aulas particulares, que são mais individualizadas; e a segunda, sobre a sua expectativa ao ingressar nesse contexto, quando ela afirma que nem sempre é o contexto idealizado é o contexto apresentado, ao dizer:

[...] Quando eu cheguei à escola eu não tinha muita experiência em sala de aula, só em reforço escolar, mas em sala de aula, não. Então eu cheguei numa turma, que não é exatamente aquela que você espera encontrar. Eu cheguei numa escola que diziam que era no bairro do Cabula, mas na verdade é em Pernambués. Quando cheguei à escola, era uma escola pequena, com trinta alunos na sala, uma escola numa comunidade muito carente e alunos desse contexto. Então, casou muito bem, porque eu precisava daquilo nesse momento, pra entender, justamente a diversidade cultural que tinha ali, que era muito forte. [...] (fragmento de comentário da informante).

É interessante notar a forma como a professora percebe esse processo, pois ela afirma que esse contexto que ela não desejava encontrar, de sala cheia e de grande carência, foi exatamente, o contexto que ela necessitava naquele momento para refletir sobre a questão da diversidade cultural, já que foi esse ambiente a professora entendeu como sendo um espaço de diversidade muito acentuada. No dizer da informante “a disciplina casou muito bem, até mesmo para ver essa questão do respeito, prá mim foi muito importante” (fragmento de comentário da informante).

Quando a professora afirma que “casou muito bem”, refere-se à conjuntura da experiência de ingresso nessa turma se dar exatamente no período do início da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no curso de formação de professores na qual ela é estudante.

O discurso da professora recai sobre as orientações da docente da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no curso de Formação de professores. Ela destaca de forma bem enfática que a sua professora ponderava sobre o fato de que no Ensino Fundamental se valoriza apenas os conteúdos clássicos e tradicionais do ensino, em especial nas escolas da rede privada de ensino, onde se dá, efetivamente, mais espaço para ensinar o português, a geografia, a história, as ciências, as artes, a matemática. A professora também

chama a atenção para o fato de que na escola pública há uma supervalorização destes conteúdos.

[...] Eu lembro-me bem que a professora falava dessa questão, que é muito importante, a gente precisa discutir muito isso, porque no Ensino Fundamental se valoriza muito apenas o ensino de Português, você vê que na escola particular eles dão espaço para ensinar geografia, história, ciências, artes, matemática; tudo é importante - logicamente que tem aquela carga horária - mas, tudo tem que abordar. E na escola pública tem aquela questão de português, que você é voltado a ensinar muito português, inclusive por causa da Provinha Brasil, a gente tem que ver se está funcionando mesmo, e tudo é voltado para isso. [...] (fragmento de comentário da informante).

Ao analisar a importância desses conteúdos, a professora concorda sobre a importância de se tratar todos eles na escola. A reflexão explícita na sua fala gira em torno da conciliação desses conteúdos com as discussões propostas pela democracia, e que são fundamentais para serem discutidas na escola. Aqui ela cuida de explicar o “caminho metodológico” aprendido nas classes de “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no curso de formação de professores, a saber, referente desses ajustamentos das disciplinas clássicas com as temáticas necessárias à discussão da democracia, dentre as quais a diversidade sociocultural está inserida, tais como: conciliar o ensino de Português a partir de textos que envolvam a questão da diversidade, de trabalhar o letramento desde a perspectiva da questão racial e conseqüentemente, envolvendo outros aspectos do programa que se está cumprindo.

O discurso da professora entrevistada quanto aos conteúdos fundamentais para a discussão da diversidade sociocultural se estende quanto a sua preocupação frente à conciliação destes também nas escolas da rede pública de ensino, que impulsionadas pelos exames de qualificação impostos pelo governo - tal como a Provinha Brasil - exigem, segundo a professora, que nas aulas deem ênfase em conteúdos como português, “carro-chefe” dessas avaliações.

[...] Mas ela [a professora N] traz uma questão muito importante: você tem que fazer as adaptações, se você vai ensinar Português, porque não trabalhar um texto que envolva a questão da diversidade? Porque você não deixa de trabalhar a questão do letramento e não deixa de trabalhar a questão racial e consegue envolver outros aspectos dentro daquele programa que você está seguindo. Foi muita coisa importante que a disciplina trabalhou, por exemplo, a questão da lei. [...] (fragmento de comentário da informante).

Conforme a professora foi muito conteúdo importante que a disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” trabalhou. A professora cita alguns conteúdos tratados em sala de aula, tais como: a religião, as formas de vestir, as tranças, as joias, em especial as chamadas ‘africana’, como sendo conteúdos pertinentes à discussão da diversidade

sociocultural. A professora enfatiza que a comunidade onde a escola está inserida tem um enfoque muito forte da cultura negra, o que favoreceu a discussão em direção ao respeito das diversas identidades circulantes no espaço democrático.

Referente aos fatores preponderantes no enfoque da diversidade sociocultural, ao contestar sobre a valorização, inclusive estética, para trabalhar questão da diversidade sociocultural no ensino fundamental, entre outras coisas foi citada a religião e a música como fatores preponderantes no enfoque da diversidade sociocultural. A professora comenta que se deparou com uma turma que tinha uma ligação muito forte com a religião. Com expressões variadas da religiosidade, tais como o cristianismo católico e o protestantismo em suas várias vertentes, que eram preponderantes na sala de aula, ademais do espiritismo e do candomblé. A professora indica algumas práticas que, no meio desse “cadeirão” cultural, tinham efeito variado sobre os alunos, e nessas práticas a professora se deparou com fato que desestabilizou sua postura frente às práticas da manifestação da religiosidade.

Eu me deparei com uma turma que tinha muito forte isso, que é a questão da religião. E a gente tinha o hábito de fazer, no início das aulas. E eles tinham o hábito, com a professora anterior, de uma prece católica, que era a oração do “Pai Nosso” comum, e, quando eu cheguei comecei a fazer uma oração evangélica, que era uma oração que eles pediam o que queriam. E nesse momento eu percebi que tinha um aluno que não participava de nenhuma forma e ele sempre resistia e eu achava que era por indisciplina mesmo, simplesmente por indisciplina. E aí, eu comecei chamando, e depois foi que eu percebi que ele faz parte dos cultos Afros. Ele faz parte do candomblé, e a resistência dele vinha disso. Um primeiro momento foi dizer assim - O que eu vou fazer com um menino que...? Que eu vou fazer se uma parte faz assim...? Foi que eu comecei a tentar juntar. Vamos fazer cada um, um dia um fazia de uma forma, mas, também, porque eu só estava fazendo a minha forma religiosa. Então eu comecei a dar espaço, eles estavam habitados, muitos católicos queriam fazer a oração. Num dia oravam o “Pai Nosso”, no outro dia outro tipo de oração. Eu até dei oportunidade a ele de se manifestar religiosamente como ele quisesse. Ele não aproveitou a oportunidade, mas também ele parou de resistir. Ele começou a dar a mão na rodinha, ele não fechava os olhos nem orava, mas ele ficava mais à vontade. [...] (fragmento de comentário da informante).

A experiência relatada pela professora da conta de refletir sobre as práticas que são tão corriqueiras em sala de aula, como a oração do início das aulas. E a percepção do conteúdo aqui explicitado é muito denunciadora das práticas que acontecem no dia a dia das escolas, e que podem ser elencadas aqui como: assumir para a coletividade sua prática pessoal; entender resistência do outro como “uma perturbação da ordem”. A reflexão da professora passa também para sua revisão de postura, o que torna o seu discurso muito potente. Assumir para a coletividade sua prática pessoal fica elucidado quando a professora indica que a cada professora que passa um procedimento diferente “com a professora anterior, de uma prece

católica, que era a oração do ‘Pai Nosso’ comum, e, quando eu cheguei comecei a fazer uma oração evangélica”. E que todos os alunos deveriam se engajar.

O entendimento da resistência do outro ser “uma perturbação da ordem” está destacada na fala professora ao explicar a sua percepção quando o aluno não se engajava na oração: “e nesse momento eu percebi que tinha um aluno que não participava de nenhuma forma e ele sempre resistia e eu achava que era por indisciplina mesmo, simplesmente por indisciplina”. A maneira intensa com que a professora relata esse episódio é muito reveladora do crescimento ao qual ela passou nesse processo. Suas indagações, suas observações e suas conclusões devem povoar a cabeças de muitos professores questão enfrentando conflitos dessa natureza.

A retomada de postura da professora dá uma tonalidade muito vibrante ao seu relato, pois quando ela afirma que “*eu até dei oportunidade* (grifos da autora) a ele de se manifestar religiosamente como ele quisesse” revela um rompimento de limite de conceitos previamente estabelecido, de algo que ela ainda está elaborando, mas afinada a um sentido de abertura ao novo conceito. Moreira (2008) chama a atenção que é necessária ao professor, em sala de aula, desafiar os limites entre os diferentes territórios e organizar trabalhos coletivos em que processos discriminatórios sejam questionados. E esses rompimentos de limite advêm da sua reflexão se colocar no lugar do outro, aqui representado pelo aluno.

[...] será que ele é e outra religião? Porque se fosse eu que estivesse em outro lugar, também não iria querer participar! Eu ia me sentir assim, sei lá, excluída. Porque já teve algumas coisas que eu me senti assim, nessa situação.
[...] (fragmento de comentário da informante).

O relato da professora vai ficando mais vigoroso quando ela pondera que é difícil de perceber a diferença do outro em relação a si mesmo. O lugar da docência pode por vezes embaçar a percepção do docente, e, segundo a professora, esse é o grande problema, passar pelas questões dessa natureza e não perceber. No dizer de Candau (2008) o pensamento débil impede o exame de posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea e a não questionar a "ordem". Observo que a professora L vai de encontro a este pensamento e ela conclui afirmando que foi na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” – com a professora N, que discutiu muito nessa questão – tornou-se mais fácil de perceber a problemática da questão da diversidade sociocultural.

[...] Nesse momento ele se sentiu mais respeitado. Eu acho que eu não estava respeitando muito esse espaço dele. A princípio, a gente começa a não perceber o que está acontecendo. Acho que esse é o grande problema, você passa pelo problema e não percebe, quando você começa a perceber fica mais

fácil. E com a professora N, ela começou a falar muito nessa questão, aí uma aula foi que bateu... Foi aí que eu fui despertando. Ela (a professora N - da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”) trouxe um texto interessante prá despertar sobre isso [...] foi um texto que me ajudou a quebrar muito essa questão. [...] (fragmento de comentário da informante).

Vê-se a importância da discussão no contexto da Formação de Professores e o quanto ela afeta a práxis do professor do Ensino Fundamental. A analogia trazida pela professora entrevistada é muito interessante, ao afirmar que ela “foi despertando”, e especificamente, despertando para o respeito aos alunos.

Outro fator importante no enfoque da discussão da diversidade sociocultural em sala de aula do Ensino Fundamental refere-se à música. A professora comenta que os alunos têm a música circulando muito fortemente no seu cotidiano. Constitui-se uma prática muito comum os alunos utilizarem alguma expressão da música, muito continuamente, no período que passa na escola, segundo a professora “eles chegam à sala fazendo aquele ‘bataque’ na mesa o tempo todo, e aquele negócio de dançar”. A professora enfoca que ela deseja realizar alguma atividade que traga a música ao contexto do conteúdo tratado a sala de aula, mas sugere que é difícil essa prática, já que ao trazer a música para a sala de aula, há uma dispersão por parte dos alunos quanto ao conteúdo curricular a ser trabalhado.

[...] E a música é porque eles já têm aquela questão que já vêm do cotidiano, eles chegam à sala fazendo aquele “bataque” na mesa o tempo todo, e aquele negócio de dançar, e às vezes, você quer fazer uma atividade, mas às vezes é difícil você encontrar aquilo ali, então, você abacá trazendo a música pra conciliar, não prá competir com você, porque senão você perde... , perde, perde feio, então você tem que trazer o cotidiano deles, senão você perde o controle total da turma. [...] (fragmento de comentário da informante).

Ao exprimir que a utilização da música deve ser motivo de conciliação e não de competição, percebe-se uma frustração no discurso da professora. Não fica clara qual a distância entre o real e o ideal no discurso da professora, pois no discurso há uma sugestão de que se ela traz a música para conciliar e se ela trouxer a música ela perde o controle da turma. Mas, esse discurso pode ser visto de outra perspectiva: a música que seria um instrumento de conciliação se torna instrumento de competição, pois ao trazer a música, ela se torna concorrente e é difícil competir com ela e aí se perde o controle total da turma.

Referente às atividades do dia da consciência negra, a professora fez uma avaliação dos pontos fortes e fracos, indica que gostou das atividades desse dia. Ao iniciar esse tópico a professora preferiu falar dos pontos fortes do evento e informa que o trabalho sobre o tema da consciência negra foi desenvolvido ao longo do ano. Ela acredita que a assimilação dos alunos frente a essa temática e os valores que a reveste foi perceptível.

Vou começar pelos pontos fortes, na verdade a gente tinha desenvolvido um trabalho ao longo do tempo, a gente tinha tentado desenvolver essa questão. E eu percebi assim, pelo menos assim no nível da história eu percebi que eles pegaram alguma coisa. [...] (fragmento de comentário da informante).

Dentre os conteúdos abordados pela professora, ao longo do ano, está o conteúdo de História e em especial, História do Brasil. A professora aponta que realizou junto aos alunos uma discussão sobre o papel dos negros no período escravista e que eles – os alunos - internalizaram muito bem essa discussão. Ela entende esse como o ponto forte do tema da consciência negra.

Tanto que no começo da aula eles estavam falando: - Lembra que o negro veio – E eles pegaram muito a questão do escravo, e eles tinham muito aquilo ali, e eles foram trazendo – Ah! Mas o escavo lutou também. Também era muito daquela questão de que o escravo – Ah! Professora, eles ficavam presos e apanhavam... E eu digo: - É, mas eles também lutavam. Eu acho que eles pegaram, foram entendendo um pouquinho dessa questão da história. Tanto que eles trouxeram, em outro dia, nas aulas anteriores (ao dia da consciência negra), eles conseguiram entender da questão do negro, da questão do índio. Eles disseram que a professora anterior já tinha dito que não foram os portugueses que descobriram o Brasil que os índios já moraram aqui. E eles internalizaram muito isso, tinha um aluno “A” mesmo, que ele domina muito bem essa questão de perceber as coisas assim, e de uma opinião muito forte. Então, eu acho que esse foi o ponto forte. [...] (fragmento de comentário da informante).

A internalização desses conteúdos pelos alunos é uma preocupação real para a professora, que busca na discussão com seus alunos elementos de reflexão da identidade e diferença, ligando conteúdos clássicos à realidade dos alunos. Em relação ao ponto fraco da discussão da consciência negra na sua sala de aula, a professora reflete sobre a postura dos alunos frente a essa discussão e os recursos empregados para a sua realização, segundo a mesma, eles ficam muito entretidos, mas, também, ficam muito eufóricos. Ela atribui à falta de hábito com recursos materiais, a exemplo do aparelho de DVD, à euforia dos alunos. Por estar em uma comunidade muito carente, o acesso dos alunos a equipamentos para a realização de trabalhos na escola é muito pequeno e por isso mesmo, torna-se novidade.

[...] Ponto fraco, eu acho que eles precisam muito de se habituar de coisas, de ter esse tratamento, porque senão, tudo é muito bom, um choque. Acho que está faltando mais pessoas para trabalhar com eles essas coisas, porque tudo é novidade. Você vê que essa novidade, é porque eu acho que eles não estão acostumados com isso. Por exemplo, eu levo bastante vídeo, eu gosto muito de trabalhar com eles filmes, porque eu percebo que eles ficam muito entretidos. Mas eu percebo que eles acham tão novidades que eles ficam muito eufóricos. Eu acho que se eles forem educados a aprenderem a assistir e se não for tão novidade para eles, quando se levarem um filme ou fazerem um momento, como aquele, eles vão participar de uma forma mais proveitosa, porque eles já vão estar acostumados. É a minha única vez, é a minha

possibilidade. Vão ter outras vezes, então eles vão chegar mais tranquilos [...] (fragmento de comentário da informante).

A professora afirma sobre a necessidade de educar os alunos a participarem de forma mais proveitosa de atividades que possibilite o engajamento dos alunos frente às “novidades” do mundo e de criar uma rotina dessas atividades em sala de aula. Esta fala tem consonância com o que Moreira (2008) afirma, ao citar Miedema e Wardekker (1999), que a finalidade do ensino a aprendizagem autônoma para dar significados a uma ação baseada saberes, habilidades e valores para desenvolvimento da uma identidade que construa vínculos de convivência entre os diferentes.

4.2.1.3 Convergência entre os ditos e os vividos

Ao analisar a prática pedagógica e o discurso acerca destas práticas das professoras, buscando as nuances dos conteúdos e encaminhamentos metodológicos voltados para a discussão do tema da diversidade sociocultural, registro as seguintes reflexões:

- A primeira refere-se aos tempos / processos desenvolvidos na sala de aula referente à discussão da diversidade sociocultural.

Todas as duas professoras observadas conduziram suas aulas de forma muito fluida, o que pode ser muito proveitoso para a condução desta discussão, no dizer de Moreira “O alcance dos objetivos propostos pode ser facilitado se adotarmos uma atitude flexível em relação às metas e as atividades desenvolvidas, se prestarmos atenção aos processos que se desenrolam nessas atividades” (2008, p. 52). Há que pensar na dinâmica do grupo, no clima da sala de aula, a exemplo da segurança em expor sua fala, seu comportamento, suas reações.

Mas para ter esta percepção, a professora deve estar fundamentada em ações e posturas que possibilitem experiências dos estudantes frente aos seus pontos de vista, suas aspirações, suas perspectivas. Segundo CANDAU (2008), alguns elementos de práticas pedagógicas devem assumir a perspectiva intercultural, a saber, “reconhecer nossa identidade cultural, desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, identificar nossas representações dos ‘outros’, conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos, conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural” (2008, p. 24).

A própria Candau (2008) aponta que acerca do não reconhecimento unânime acerca das implicações pedagógicas da interculturalidade. Esta referência marca a postura flexível das duas professoras observadas, que na execução das atividades, se mostraram, em maior ou menor medida, sem diretividade ou perspectiva conclusiva ocasionando o esvaziamento de conteúdos das áreas de linguagem, ciências da natureza e ciências sociais, os quais são importantes à escola também valorizar.

- A segunda refere-se aos trabalhos processuais X trabalhos de conclusão imediata.

A segunda, decorrente da reflexão anterior, refere-se ao distanciamento dos trabalhos processuais em contrapartida dos trabalhos de conclusão imediata. Embora a discussão da diversidade sociocultural seja afirmada enquanto discussão corrente na escola, com implicações pedagógicas como a de proporcionar “uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural e humana” (GOMES 2008 p.72) ainda há o investimento de “datas comemorativas”, a exemplo da “Semana da Consciência Negra”, que acontecem anualmente na escola como culminância de um período de trabalho com a temática.

Este momento reflete o sentido de aleijamento e proximidade dos conceitos que cercam a discussão da diversidade cultural no contexto brasileiro e essa perspectiva está apresentada na postura das professoras que elucida fragilmente o imbricamento / a distância entre a cultura africana / brasileira. Todavia, as professoras buscaram proporcionar aos alunos o conhecimento e consciência da matriz da própria cultura em que eles estão inseridos.

- A terceira refere-se ao distanciamento entre o discurso e a prática

A terceira diz respeito ao fato de na observação ficar explícito que esse trabalho vem se desenvolvendo como uma tentativa, ensaios e experimentos que vão se construindo no dia-a-dia da prática na sala de aula, o que pode expor alguma cisão ou as dificuldades de conexão entre a discussão do tema da diversidade sociocultural e as atividades metodológicas executadas na sala.

Finalmente, se torna necessário que as professoras tenham intenções sólidas de reavaliar suas próprias posições, saberes e metodologias, no sentido de reconhecer quais atividades planejar, qual recurso utilizar e como a escola pode colaborar. Para Alarcão (2000) isto é possível com o diálogo com os pensamentos, desejos e frustrações com si mesmo e com os demais. Ao propor-se a esta avaliação, o professor faz uso de suas prerrogativas como profissional intelectual que marca sua ação a partir da prática reflexiva. Isto porque ela é “concebida como uma organização que pensa continuamente na sua missão social [...] e onde gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afeto” Alarcão (2000, p. 11 e 12).

Desta forma, a escola tornar-se um espaço de garantia para o tema da diversidade sociocultural ao possibilitar que o conhecimento que emerge da própria prática.

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo da investigação da tese **“a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** busquei trazer uma reflexão acerca do tema da diversidade cultural na educação brasileira, especificamente na formação de professores, ao esquadrihar a dialética que está subjacente no extrato do projeto social, na práxis educacional e na formação de professores em face da diversidade sociocultural.

Como culminância desta proposta, na sessão de conclusões da investigação desta tese, procurei traçar uma reflexão que “amarra as pontas” dos processos desenvolvidos na elaboração desta, desde o projeto, analisando a validade dos objetivos propostos pelos trajetos percorridos e respondendo às questões apresentadas. Finalizo esta seção falando dos impactos que este espaço / tempo de análise de reflexão teve sobre mim, desde a perspectiva acadêmica e pessoal.

5.1 RESGATANDO A DISCUSSÃO: DO PROJETO A CONCLUSÃO

Nesta seção o propósito é fazer uma retomada da discussão proposta ao analisar a intencionalidade da investigação sobre **“a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”**. Para tanto, é fundamental apontar que as linhas mestras desta tese, propostas no projeto entregue e aprovado ao conselho desta Universidade e que demarcou o início deste processo investigativo, foi assegurado em cada procedimento durante a execução do projeto.

Observo que o projeto trouxe referentes à produção que foi desenvolvida, tanto ao marco teórico, na categoria de *diversidade sociocultural*, quanto à fundamentação metodológica, nos seus desdobramentos desde a perspectiva metodológica desse estudo de natureza qualitativa, passando pelo método de abordagem naturalístico e de procedimento técnico de estudo de caso, obtido pelas técnicas de observação, análise de documentos, questionários e entrevistas; por fim, garantido pela análise de conteúdo enquanto estratégia de coleta de informação. O que foi alcançado no final deste processo, resultou no documento aqui apresentado.

Dito isto, busco aqui validar os objetivos da investigação a partir da trajetória que desenvolvi ao longo do processo investigativo, checando se estão em consonância os objetivos propostos frente às opções realizadas no transcurso dos procedimentos de pesquisa. Outra proposta aqui apresentada é a retomada das questões que nortearam a investigação, buscando responder uma a uma delas.

Esta não é uma tarefa fácil, antes, envolve uma percepção aguçada do processo e produto da investigação, bem como, da própria condução realizada ao longo deste processo de investigação. Na sequência será apresentada a intencionalidade da investigação.

5.1.1 A intencionalidade da investigação: validade dos objetivos propostos e trajetos percorridos

O objetivo geral da investigação **“a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”** possui o seguinte contorno: Investigar como o anunciado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental e como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental.

A investigação buscou analisar como é tratada a diversidade na educação brasileira, na instância política, averiguando como é assegurado o direito a diferença na educação no Brasil, e em especial, na formação de professores para o ensino fundamental. Muitas foram as falhas deste trabalho, muitas foram suas limitações. Entretanto, vale também ressaltar os logros desta investigação, a saber, vivenciar cada etapa do processo proposto no mapa conceitual e no desenho de pesquisa, entendendo as articulações existentes entre cada etapa do processo; sentir o impacto que o conteúdo abordado nesta tese, causou em mim, ao perceber um intenso movimento de se elucidar o tema da diversidade, nas várias instâncias investigadas.

Registro aqui a importância das contribuições espontâneas que recebi ao longo desta trajetória. Estes aportes me fazem pensar que é um tema que se encontra manifesto em todos os sujeitos aqui investigado, visto que todas as pessoas que abordadas, tinham algo a narrar, seja uma experiência seja um conceito.

As ações que permitiram o logro do objetivo geral desta investigação foram baseadas na formulação dos objetivos específicos. Portanto cabe aqui mapear, nas seções desta investigação, onde cada objetivo foi alcançado.

Na introdução foi feita a explicitação da estrutura do texto. Esta se desdobrou em subseções que deram conta de demarcar dados basilares da investigação, a saber, a compreensão utilizada no trabalho acerca da terminologia da diversidade sociocultural, a apresentação da área temática da investigação, ademais de construir a apreensão do desenho lógico conceitual da investigação.

A segunda seção se ocupa da fundamentação teórica da investigação, cuja finalidade é a de construir uma estrutura teórica coerente e pertinente a esta investigação, e, por isto mesmo optei pela construção de um arcabouço conceitual, um histórico e um contextual. No arcabouço conceitual busquei desenvolver reflexões sobre Sociedade, cultura e educação, envolvendo referentes acerca da identidade e alteridade, e como alargar a comunicação intercultural, tarefa esta que me levou a pensar no papel do estado de direito e o exercício da cidadania. Ainda busquei entender como o estado laico se posiciona frente à diversidade sociocultural e quais avanços a sociedade logrou com a edição de políticas afirmativas.

Como uma forma de introduzir a centralidade da questão apresentada busquei apontar como a educação vem a se configurar para receber no seu interior temas que extrema importância para a vida na sociedade democrática, a exemplo da diversidade sociocultural, e como a educação em valores se configura na escola laica no contexto da diversidade sociocultural. Finalizando este delineamento teórico, procurei entender como a formação de professores para a educação em valores no contexto da diversidade sociocultural.

Ainda na fundamentação teórica da investigação busquei construir um arcabouço histórico referente à estrutura e funcionamento da educação brasileira, e em detalhes, na formação de professores nos períodos: agroexportador, de substituição de importação, do capital associado; o que me colocou no contexto brasileiro pós década de 80, quando houve maiores rumores de repensar posições frente à diversidade sociocultural, e como consequência, procurei analisar o fluxo da construção do tema da diversidade sociocultural no Brasil e em especial, no sistema educacional brasileiro.

Ao Finalizar a fundamentação teórica da investigação, busquei construir um arcabouço contextual da educação brasileira e, especificamente, da formação de professores. É justamente, no arcabouço contextual é que aparece uma sequência de quatro objetivos específicos a serem alcançados. O primeiro se propõe a examinar a produção de políticas para o tema da diversidade sociocultural (concepções - diretrizes) e a produção de políticas para a

educação, e em especial para a formação de professores (concepções - diretrizes) e verificar se elas de alguma forma estão imbricadas.

Para entender o contexto atual do sistema de educação formal e diversidade sociocultural no Brasil, tive a iniciativa de abordar o delineamento da estrutura da educação, e mais especificamente, da formação de professores na sociedade Política brasileira, a partir das leis ordinárias e planos gerais de educação, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Também a partir destes documentos examinei as especificidades sobre a diversidade sociocultural no Brasil e seu tratamento, enfocando o extrato do direito cultural.

Este enfoque permitiu reconhecer o contexto da diversidade sociocultural no Brasil e o contexto da educação brasileira para a diversidade sociocultural, o que me levou a delinear, de forma mais específica, a estrutura da educação para a diversidade sociocultural no poder Político. Para esta tarefa, além dos documentos acima, utilizei documentos do legislativo como a lei nº 10.639 e a lei nº 11.465, e planos do executivo como o Plano Nacional de Educação em direitos humanos e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O exame nas políticas de educação, de formação de professores e diversidade sociocultural apontou para as possibilidades e os limites da educação para a diversidade no Brasil atualmente e para a influência das lutas do movimento social para reconhecimento da Diversidade sociocultural.

Na sequência, senti necessidade de encontrar referências concretas eu exemplificasse o trato alusivo ao tema da diversidade sociocultural, portanto optei em construir uma subseção das experiências na área educacional brasileira para a diversidade sociocultural, em nível de extensão universitária, pós-graduação e graduação. Isso me levou perseguir o segundo objetivo, a saber, analisar através dos documentos o que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores de três Universidades situadas na cidade de Salvador, Bahia.

Este objetivo foi alcançado através de uma pesquisa documental nas matrizes curriculares do curso de Pedagogia em três universidades, onde ficou explicitada que dos três cursos analisados, apenas um, o do *Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia* traz em sua matriz curricular a abordagem de temas referentes à diversidade sociocultural. Trata-se de uma disciplina que focaliza a história, cultura, conhecimento, manifestações artísticas e religiosas, e também a contribuição do segmento afro-brasileiro para a sociedade brasileira.

Localizar esta disciplina na matriz curricular do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* me levou ao terceiro e ao quarto objetivos:

reconhecer e explicar a presença ou ausência do que é enunciada na esfera política sobre o tema da diversidade sociocultural e como ela está assentada nos cursos do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* e analisar através dos documentos dos cursos de formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, como se encontra contemplado o tema da diversidade sociocultural. Ou seja, como é tratado o tema da diversidade sociocultural na organização curricular do curso de formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Busquei explicitar a organização política e estrutural da citada Universidade e do Departamento de Educação, que funciona em Salvador – Bahia, até desenvolver a análise da disciplina em questão, via documentos, tais como Plano de desenvolvimento institucional, esta tarefa foi importante para alavancar o quinto objetivo, que é interpretar e concluir quais são as características do tema da diversidade sociocultural que estão na pauta da formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Os documentos revelaram que existe a disciplina obrigatória sobre a diversidade sociocultural em um dos currículos que funcionam no Departamento, porém a inserção desta disciplina é recente e sendo oferecida pela primeira vez no segundo semestre de 2007. Vale dizer que o alcance do quinto objetivo se deu na análise da disciplina que observei em etapa posterior da investigação.

A terceira seção descreveu os fundamentos metodológicos da investigação, quando retomei o planejamento do problema e repassei os objetivos da investigação, que deram orientação ao enfoque de pesquisa qualitativa e o método de estudo de caso, utilizado em seu tratamento. Vale ressaltar que as reorientações para a construção desta seção atenderam ao que era proposto no projeto, a saber, repassar o contexto da investigação, apresentando as técnicas para a análise documental e procedimentos de observação; ademais de apresentar os instrumentos como elaboração de questionários e entrevistas, bem como, a análise e triangulação dos dados obtidos na investigação.

Na quarta seção se deu o alcance do quinto objetivo com a análise do planejamento semestral da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que discute o tema da diversidade sociocultural observada e cuja intenção foi fazer uma reflexão dos elementos constantes na sua elaboração. O passo seguinte assegurou a obtenção do sexto objetivo, que foi analisar a práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) que atuam nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Esta análise foi feita a partir da observação das práticas na sala de aula da

disciplina e a perspectiva da disciplina pelo discurso da professora e dos estudantes envolvidos na disciplina.

Como última tarefa no cumprimento do objetivo acima citado, construí o perfil dos envolvidos na investigação – professora e estudantes da disciplina. Este levantamento de perfil, entre outras finalidades, me fez reconhecer quais colaboradores abordar para a etapa seguinte, quando foi cumprido o sexto objetivo, o de examinar como o que é idealizado na teoria e na sociedade política, ademais do fincado em nível institucional dos cursos de formação de professores sobre o tema da diversidade sociocultural, é executado no Ensino Fundamental. Para alcançar o objetivo acima descrito foi realizada a análise dos planos de ensino, observações das práticas na sala de aula e discurso dos alunos da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade em seu papel de docente do Ensino Fundamental Cultural, em busca da convergência entre os ditos e os vividos.

Com todas as intenções de estudo marcadas, chego finalmente à quinta seção, conclusões da investigação, com a proposta de validar os objetivos indicados pelas opções que me conduziram nesta direção delineada no corpo da tese. E, na sequência procuro responder às questões apresentadas na introdução.

5.1.2 Respondendo às questões apresentadas

Na investigação aqui empreendida que teve por título “**a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**” procurei trazer uma reflexão acerca do tema da diversidade sociocultural na educação brasileira, especificamente na formação de professores. O propósito desta investigação, como já dito anteriormente, foi o de buscar a compreensão da dialética que está subjacente no extrato do projeto social, práxis educacional e formação de professores em face da diversidade sociocultural.

Questões foram organizadas no sentido de oferecer sustentáculo ao processo de elaboração da investigação. Essas questões advêm de observações do quanto o tema da diversidade sociocultural no Ensino fundamental tem sido de difícil manejo, dado sua complexidade e o desconhecimento geral em transformar os conceitos em atitudes e posturas que possam ser positivas no trato do tema. O que me impulsionou a investigação foi à observação de uma cisão entre: a teoria → o planejamento → o discurso → a ação. Ou seja,

entre o que é pensado na esfera política da sociedade, Legislativo / Executivo, e o que é feito na esfera da sociedade civil, na prática pedagógica na formação de professores e em seu desdobramento do profissional (em formação) que atua em classes de 1ª a 4ª série da educação básica, isso se constitui os antecedentes da investigação.

Para me orientar na tarefa de construir afirmações nesta seção de conclusões da investigação, sinto a necessidade de responder ao problema e as questões basilares constantes no projeto que norteou a pesquisa. Para responder ao problema desta investigação: **Como o anunciado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental?** E ligado ao anterior: **Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental?** Proponho amarrar as pontas desde o aspecto macro – a formulação de políticas voltadas para a temática - ao aspecto micro – como a professora do Ensino fundamental atua considerando estas determinações legais. Os interrogantes que se constituíram questões básicas da investigação se traduziram em ações que permitiram o logro de responder ao problema de pesquisa. Elas estão abaixo descritas, seguidos das reflexões que foram sendo notadas ao longo da trajetória da construção desta investigação.

A primeira questão básica respondida é: O que é anunciado na sociedade política (projeto social / práxis educacional / formação de professores) ante a diversidade sociocultural? Trata-se do que é enunciado nas leis acerca do tema da diversidade sociocultural. No exame da produção de políticas para a educação, e em especial para a formação de professores e da produção de políticas para o tema da diversidade sociocultural pude verificar que o enlace destas políticas se dá de forma tênue. Cada uma delas está em um plano de definição muito conceptual, pouco recorrente e com fragilidade estratégica. Como se pode verificar nos fragmentos extraídos dos textos legais, onde há um enlace das políticas de formação de professores e das políticas para a diversidade sociocultural.

Na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996)* está afirmada a compreensão da educação enquanto processo formativo que se dá na convivência humana da sociedade civil de maneira global e as manifestações culturais. Inclusive, a lei orienta que o ensino de História do Brasil deve expor a contribuição das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Esta deliberação está ajustada às determinações da *Resolução 2 do Conselho de Educação do Brasil (CEB)*, de 19 de abril de 1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental, onde está dito que, ademais do incremento de práticas educativas que ponderem sobre a realidade sociocultural, econômica, de gênero e de

etnia, e também a centralidade da educação escolar conjugado com as prioridades sociais do país. Esta é uma importante chamada no traçado da diretriz para a formação docente para o ensino fundamental.

Por fim há a determinação do *Plano Nacional de Educação (PNE)* que recomenda a inclusão em quaisquer cursos da formação profissional, inclusive da formação de professores, em nível médio e superior, de temas específicos, nos currículos e programas, do segmento afro brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais referente a história, a cultura, aos conhecimentos, às manifestações artísticas e religiosas, e, ademais da sua contribuição na sociedade brasileira. Esta determinação, ao contrário das outras, é muito explícita e carrega uma estratégia muito simples, a saber: a inserção de disciplinas voltas ao tema da diversidade sociocultural nos currículos de educação técnico profissionalizante e do ensino superior. Esta recomendação se constituiu elemento basilar e que me conduziu à segunda questão desta investigação.

A segunda questão básica respondida é: Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental? Ao analisar nos documentos dos cursos de formação de professores do Departamento I da Universidade do Estado da Bahia, se o tema da diversidade sociocultural encontra-se contemplado, duas particularidades ficaram explicitadas:

- A primeira refere-se ao fato do cumprimento das determinações do *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Pode-se perceber que o *Departamento de Educação - campus I* da *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, cuja três vertentes *Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil y Gestão e Coordenação do trabalho Escolar*, oferecem a disciplina “**Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural**”, enquanto disciplina obrigatória, ademais da disciplina optativa clamada “**Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro**”. A entrada destas disciplinas na base curricular deste curso revela a busca da Instituição por estar afinadas com os dispositivos que a lei indica.
- A segunda refere-se ao não cumprimento na íntegra desta mesma determinação legal, já que na matriz curricular do *Departamento de Educação - campus I* da *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* não trata a história, a cultura, aos conhecimentos, às manifestações artísticas e religiosas das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais. Inicialmente, considerei este fato como uma exclusão deliberada, no entanto na entrevista com a professora ela argumentou ser este um expediente necessário à reflexão que se deseja fazer para uma mudança de pensamento frente à diversidade sociocultural. Este é um argumento contundente, pois aponta para o reconhecimento do contexto em que esta

formação de professores está inserida, a saber, o contexto baiano, em especial, na cidade de Salvador, onde a ascendência africana é maioria e sofrem grande segregação, velada ou explícita, do entorno.

A terceira questão básica respondida é: Como o anunciado em relação ao tema da diversidade sociocultural na esfera política é planejado no nível institucional na formação de professores? Aqui proponho entender como o enunciado nas leis acerca deste tema é planejado. Ao analisar como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, posso perceber que ações concretas ainda são difíceis de ser implantadas no nível institucional, sendo que, ocasionalmente, pede haver um hiato entre o que é formulado conceitualmente na esfera política, e entre o que é – e como é – planejado e especialmente executado nas Instituições. Este hiato advém das diversas situações díspares destas instituições, tais como a falta de recursos físicos, humanos e / ou material. No caso específico do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, posso dizer que esta instituição tem tido êxito ao traçar as suas diretrizes, objetivo e metas em meio a tantas orientações que surgem no cenário da formação de professores no Brasil. Mas, para um melhor entendimento da paridade da discussão ente o que é produzido na esfera política e o que é planejado na instituição sobre o tema da diversidade sociocultural, se encontra abaixo sintetizado o seguinte comparativo:

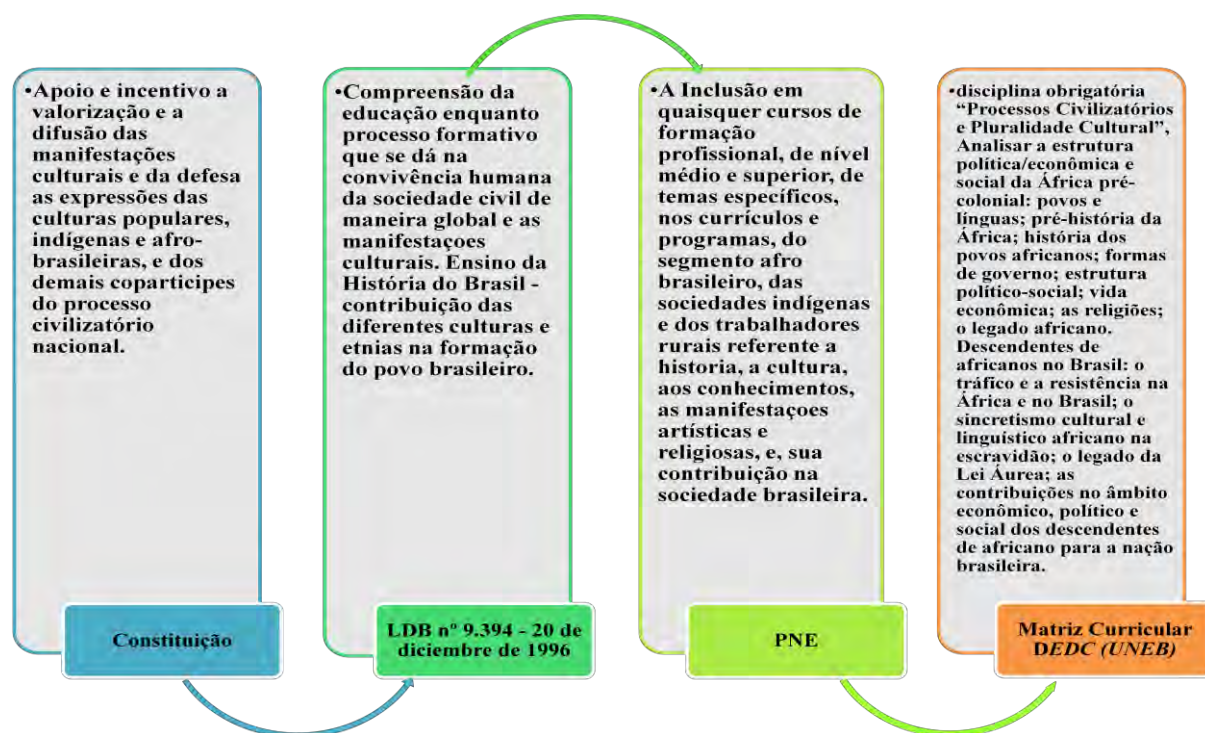


Ilustração 19: comparativo entre as determinações legais e a ementa da disciplina pesquisada.
 Fonte: acervo da própria autora

A ilustração acima que apresenta um comparativo das determinações legais e sequente diretriz institucional referente ao tema da diversidade sociocultural, exhibe o esforço na instância política em fazer um resgate de valores das diversas culturas e suas manifestações de maneira global, que, até a edição deste conjunto de determinações legais, não se encontrava priorizado. Gomes (2008) chama a atenção de que a aplicação da lei impactará muito na sociedade ao longo do tempo, pois possibilita aos estudantes participarem “de um estudo sistemático que destaque as referências positivas do seu grupo étnico/racial, da história do seu povo, entendendo-a como parte da construção da história do nosso país” (GOMES 2008 p.87 e 88), no entanto, é importante salientar que esta discussão que as diretrizes trazem deve estar ancorada no entendimento de que se deve educar para a diversidade sociocultural.

Observo que entre o que é produzido na esfera política e o planejado nas instituições reserva uma margem de possibilidades, resultando no compasso diferenciado entre o que ocorre em uma e outra esfera, que, segundo Gomes (2008), afeta a prática pedagógica. Para o autor a discussão sobre as diferenças deve estar vinculada ao entendimento no contexto de uma educação para as relações étnico-raciais e neste sentido compreendo que a instituição aqui estudada fez um recorte no sentido de atender as nuances de um contexto específico ao inserir na sua matriz curricular a disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” como obrigatória. O fato de Salvador (BA) ser considerada a capital negra do país, com a população afrodescendente majoritária numericamente e na sua maioria, em condições precárias de vida foi decisivo para a elaboração deste recorte analítico das perspectivas no âmbito econômico, político e social dos descendentes de africano para a nação brasileira na formação de professores.

A quarta questão básica respondida é: O que é planejado é executável no nível institucional, nos cursos de formação de professores na cidade de Salvador, Bahia? Trato aqui de distinguir como é planejado o tema da diversidade sociocultural nos cursos de Formação de Professores de três universidades que funcionam na cidade de Salvador – Bahia, a saber, Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia e o Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A escolha das universidades se deu pelo o fato terem em comum a oferta da formação de professores no curso de Pedagogia, e difere em sua dependência: a primeira é uma instituição privada, a segunda uma instituição federal e a última, uma instituição estadual.

De início, é necessário comentar sobre o tempo de efetivação das medidas legais na instituição, já que as leis sinalizam sobre a temática em questão há mais de dez anos, no

entanto, na prática do cotidiano institucional esta temática levou mais de seis anos, depois da lei editada, para ser inserida no projeto do curso de formação de professores. Neste sentido, o que o que é dito por Romão (2003) de que as finalidades educativas, num fluxo e refluxo de influências, podem concordar ou discordar entre si, a depender dos momentos evolutivos pelo que passam nas instituições.

Nesta perspectiva, traçar um comparativo do extrato da produção de políticas para a diversidade sociocultural que coaduna com as matrizes curriculares dos programas de formação de professores destas três universidades situadas em Salvador – Bahia foi bastante oportuno e elucidativo, pois revelou que, embora as políticas sinalizem para um avanço no reconhecimento, validação e valorização dos diferentes sujeitos integrantes no cenário político e civil, as instituições que são formadoras de conceitos e ideias estão em descompasso com esta diretriz política e entre elas mesmas.

Das três matrizes curriculares identificadas e analisadas, as duas primeiras não atendem ao dispositivo legal, tendo em vista que na primeira, não há qualquer disciplina que possa discutir a diversidade sociocultural e a segunda possuía em sua matriz curricular uma disciplina que abordava o tema essa disciplina, no entanto, ela era optativa e depois, foi retirada do currículo. Apenas a terceira, oferece a disciplina no curso em questão e, portanto, elegi esta instituição para dar continuidade esta pesquisa, detalhando nuances e características desta disciplina ao responder, na sequência, a quinta questão básica.

A quinta questão básica respondida é: O que se planifica e o que se executa no nível institucional, nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*? A última questão aponta para a interpretação das características do tema da diversidade sociocultural na formação de professores do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia. Trato aqui de reconhecer o que e como é planejado o tema da diversidade sociocultural nos cursos do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia.

Nesta instituição, houve uma reformulação curricular e houve a inserção de novas disciplinas que atenderam uma ampla gama de tópicos exigidos por lei. É nesta conjuntura que está inserida preocupação com a questão da diversidade sociocultural. Dentre as duas disciplinas que atendiam a discussão do tema da diversidade sociocultural e contemplam os tópicos de interesse da discussão cidadã proposto pelos dispositivos da lei, foi utilizada como caso exemplar a disciplina *Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural*.

Notei que, nesta etapa, diferentemente do descompasso entre o elaborado na esfera política e o planejado nas instituições, a proposta planejada pelos professores ao elaborarem

o plano semestral de aulas está em sintonia com o projeto do curso de formação de professores e com o processo executado na trajetória do semestre letivo. O plano em ação ganha muito elementos de reflexão ao possibilita elementos de caráter teórico metodológico que são acionadas pela docente, referees aos conteúdos, técnicas e posturas, que geram desdobramentos bastante oportunos à discussão do tema da diversidade sociocultural.

A sexta questão básica respondida é: Como o que se planifica no nível legislativo e no nível institucional está presente na práxis educativa dos colaboradores (professores e alunos) que atuam nos cursos de formação de professores no *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*? Partir deste interrogante me levou a buscar entender as nuances da execução, ou seja, o como se executa o que é planificado na própria instituição do Ensino Superior de formação de professores.

Posso dizer que as iniciativas para oferecer disciplinas que tratem de temáticas da vida democrática e, em especial, do tema da diversidade sociocultural é vital para que se dê uma maior valorização da cidadania nos currículos de formação inicial de professores, pois, ai se destaca o princípio da compreensão das manifestações culturais que têm lugar na convivência desse espaço nacional brasileiro, que tem tantos matizes culturais.

Parto do princípio de que os sujeitos da formação de professores (professor/estudantes) estão debruçados sobre o objeto do conhecimento (diversidade sociocultural) em atitudes de análise e proposições, conseqüentemente, refletindo sobre a práxis educativa. A qualidade desse processo se revelou na narrativa das práticas efetivadas na sala de aula da disciplina “Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural” eleita a partir da pesquisa aonde explorei em qual das instituições universitárias situadas na cidade de Salvador (Bahia) tem na sua matriz curricular a discussão cidadã do tema da diversidade sociocultural e posteriormente evidenciada na narrativa da elaboração desse currículo, que teve por referência a observação e entrevistas dos sujeitos da pesquisa.

Como decorrência dessa narrativa ficou em mim marcada o entendimento acerca das diretrizes teórico-metodológicas que sustentam a disciplina, a exemplo do atributo dos objetivos e da base teórica e ementa da disciplina, que se sustentam em estudos teóricos de grupos de pesquisas acadêmicas dentro da instituição e fora dela, em organismos que congregam pesquisadores da área, tais como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ).

Referente à contribuição da disciplina no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB, observou que esta tem na matriz curricular um valor político de afirmação fundamental ao contexto onde a universidade está situada. Vale dizer que esta

universidade é vanguardista nas causas de inclusão e afirmação de minorias. Os sujeitos da entendem este papel da universidade como sendo desejável e essencial para a discussão cidadã.

Alusivo à relação entre legislação de Ensino e a disciplina possibilidade de redimensionamento da disciplina os estudantes ponderam algumas ressalvas à maneira como está sendo trabalhado o tema da diversidade sociocultural, pois eles acreditam ao focalizar variados segmentos socioculturais tornaria a disciplina mais rica. O entanto eles sustentam a necessidade de discutir esta temática e apontam que o recorte dado à disciplina é muito pertinente.

Referentes aos conteúdos didáticos da disciplina foram percebidos como possibilitadores do acionamento da habilidade e sensibilidade para trabalhar o tema da diversidade sociocultural nas salas de aula do Ensino Fundamental. Percebo uma ausência no entendimento entre possíveis conexões de sentido entre conteúdo e metodologia para os estudantes da formação de professores. E este conflito interfere na percepção quanto à coesão do discurso teórico (conceitual) e encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental e isto está revelado na atribuição bastante elástica entre o ser mais ou ser menos precisa a discussão o trabalho efetivado na disciplina.

A sensação é a de que discussão travada em sala de aula é ínfima diante da abordagem tão ampla deste tema, como se tivesse algo que não é possível de ser alcançado e faz parecer que as orientações teórico-metodológicas da disciplina não são tão precisas a ponto de se traduzirem em habilidades pedagógicas para o trato da discussão em sala de aula, no entanto, seu o argumento que sustenta esta percepção não se encontra focalizado na metodologia e sim, na natureza do conteúdo.

A explicitação dos sujeitos desta pesquisa quanto as suas percepções de conceitos, desde os mais ou menos precisos, desde os mais gerais até os mais particulares, desde os mais concretos até os mais abstratos, revelam processos explícitos e implícitos que cercam as relações socioculturais. E eles foram fundamentais para me levar a sétima e última questão básica antes de responder o problema de pesquisa, cerne deste processo investigativo.

A sétima questão básica respondida é: Como o que se executa no nível institucional está presente na práxis educativa (no Ensino Fundamental) dos colaboradores (alunos) em formação desse curso do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) sobre o tema da diversidade sociocultural? Proponho aqui focalizar como é executado o que é aprendido pelos estudantes da formação de professores ao estarem sem sua

sala de aula, como professore no Ensino Fundamental. Busco aqui entender as nuances desta execução a partir das referencias do que é executável/executado no Ensino Superior.

Ao pesquisar como a discussão do tema da diversidade sociocultural está na prática pedagógica das professoras, através do exame do planejamento pedagógico e das observações no cotidiano dessas salas de aulas, situei o reconhecimento da prática de ensino da docente como o ponto focal da pesquisa. Busquei entender quais as características do tema da diversidade sociocultural que estão na sua prática pedagógica em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto ao ciclo da qualidade entre a teoria → o planejamento → o discurso → a ação referente à temática de diversidade sociocultural.

A minha preocupação quando propus a analisar o discurso e ações das professoras girou em torno dos conteúdos didáticos da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” possíveis de serem tratados no cotidiano da escola e os Encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que instrumentalizaram para a intervenção metodológica no cotidiano da escola. Nas narrativas há uma associação entre o papel de professora do Ensino Fundamental, como derivante dos encaminhamentos da disciplina acima citada.

O entendimento é o de que a vivência nas atividades desenvolvidas na disciplina de “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” ocasionam maior amadurecimento nos conceitos e em suas posturas acerca do tema da diversidade sociocultural, que afeta amplamente prática em sala de aula do Ensino Fundamental. É potente a explicitação de que a preocupação com o tema apenas se manifestou ao cursar a disciplina em questão, e que esta é decisiva no redimensionamento o trato deste tema em sua sala de aula.

Referente aos Conteúdos didáticos e encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” que instrumentalizaram a intervenção, fica a impressão de esses conteúdos e encaminhamentos metodológicos são considerados essenciais para o encaminhamento das suas aulas que enfatizam a questão da diversidade, pois se apresentam como uma inovação na prática docente de forma a educar os alunos a participarem de atividades que possibilite o engajamento frente às “novidades” do mundo contemporâneo.

No entanto, observo que há um lapso entre a intenção e os encaminhamentos efetivos na sala de aula de Ensino Fundamental quanto ao tema da diversidade sociocultural. Este perde força no deslocamento da discussão para uma intervenção metodológica mais sofisticada, com tarefas associadas a conteúdos didáticos. Estas últimas se revelam esvaziadas

de sentido para uma atividade foi conduzida durante todo seu encaminhamento, pois lhes falta a iniciativa de articular esta importante discussão com conteúdos das áreas de conhecimento.

O esvaziamento acima citado vem em virtude da frágil coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o Ensino Fundamental. A aula em execução torou-se a expressão do planejamento. Imagino que esta dissociação se dá na instância do planejamento, o documento sólido de intenções e previsão de ações, que por vezes estava ausente da sala de aula ou então elaborado de maneira fragmentada, sem conexões entre objetivos de ensino e a sequência a ser desenvolvida na aula.

Maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural no cotidiano da escola a partir da Contribuição da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”; é aquela efetivada a partir do envolvimento com os alunos frente às questões conflitantes que aparecem na sala de aula cotidianamente e levam os docentes a refletirem e buscarem desenvolver dispositivos de rico potencial didático que se transformam em elementos disparadores para as aulas, cujas atividades concretas e produtivas não apenas favorecem a valorização e consciência da sua identidade e da pluralidade das culturas que circulam no espaço social, mas, também possibilitam muitas interpretações de resolução de problemas da vida no trato do conteúdo da vida moderna.

O tema desta investigação, a saber, “a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)” me propôs o seguinte problema: Como o anunciado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental? E ligado ao anterior: Como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental?

Na introdução desta tese informei ser o meu interesse por este tema decorrente da minha prática como docente de um curso de Pedagogia, dedicado a formação de professores para o ensino fundamental, e tenho a percepção do quanto é difícil o trato dado ao tema da diversidade sociocultural no Ensino Fundamental da Educação Básica. Esta condição, a de ser docente neste contexto, me levou a mergulhar nestas questões em busca de reflexões a pergunta norteadora desta tese.

Então, proponho apresentar as reflexões acerca da primeira questão: como o anunciado sobre o tema da Diversidade sociocultural é evidenciado no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental? Ou seja, o que é anunciado na esfera política da sociedade, Legislativo / Executivo, chega de forma muito fluida, com muitos matizes na prática da sala de aula do

professor que atua em classes do Ensino Fundamental da Educação Básica e é estudante na formação de professores.

Esta fluidez se produz, pois há uma distância entre o destinado e esperado na esfera política da sociedade acerca desta discussão e com é evidenciado fragilmente no cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental. A explicação passa pela condução da trajetória e dos interesses que se produz até chegar a estes atores e lócus educativo, a saber, a sala de aula do ensino fundamental. Os matizes da condução da trajetória e dos interesses serão detalhados abaixo em resposta à segunda pergunta, no entanto, considero que estes matizes são precedentes para explicar a fragilidade encontrada na discussão do tem da diversidade sociocultural em sala de aula do ensino fundamental.

E é na fragilidade encontrada na discussão do tem da diversidade sociocultural em sala de aula do ensino fundamental que me deterei agora, por entender a potencia deste distanciamento revelado na cisão entre a teoria → o planejamento → o discurso → a ação. Leva um tempo para que o suposto pela teoria se internalize no discurso e mais outro tempo para que este discurso seja incorporado na ação docente e gere uma prática ordenada e voluntária. Nem sempre o que o professor cogita teoricamente se traduz em ação sistemática e intencional, isto o planejamento é comumente uma etapa relegada. Nem sempre o processo anteriormente exposto cumpre o ciclo teoria → o planejamento → o discurso → a ação e quando acontece assim, é recorrente a supressão das etapas de planejamento e ação, o que acarreta a angustia entre o discurso e a ação.

Esta angustia foi por mim percebida no decorrer das observações e em contato com os sujeitos participantes desta pesquisa. Percebi neles o desconhecimento e a inabilidade em traduzir conceitos tratados teoricamente em atividades e ações, em atitudes e posturas no trato do tema em questão nas salas de aula do Ensino Fundamental da Educação Básica. Percebi que conceitos declarados pelos estudantes do ensino fundamental nas discussões do tema em sala de aula, não eram tratados de forma aprofundada ou detida pelos professores, que incorriam no equívoco de não corrigir declarações errôneas proferidas pelos estudantes, deixando a discussão cair no vazio.

Aprender a viver juntos e aceitar as nossas diferenças é crucial no ensino de crianças, daí a necessidade de lutar pela geração desses espaços na formação de professores para o Ensino Fundamental. No entanto, este espaço deve ser assegurado de forma sistemática e coerente, além de atrativa e lúdica para os estudantes, que são crianças de 07 a 11 anos. Ao assegurar intervenções como as supracitadas, este espaço ganha a condição de ser totalmente

pertinentes para o reconhecimento da transformação de mentalidade das crianças no que se refere ao trato das diferenças.

Igualmente, proponho apresentar as reflexões acerca da segunda questão, ligada a anterior: como o tema da diversidade sociocultural está na pauta da formação de professores para o Ensino Fundamental? É necessário retomar a ideia apontada na introdução acerca do entendimento sobre a práxis educativa. Ou seja, entre o que é enunciado nos documentos legais e praticado na sala de aula do ensino fundamental, está a condução da trajetória e guia dos interesses que proporcionam os matizes da e na formação de professores, local de tradução e efetiva discussão dos princípios que fundamentam o processo unitário da concepção/ação.

Na introdução afirmo que esta unidade constitui-se uma dialética que perpassa cada decisão pedagógica tomada em sala de aula, em especial, a sala de aula da formação de professores, ou seja, a maneira como o professor pensa o mundo, o homem, a educação é determinante para a sua atuação. Constituindo-se esta em uma trajetória, a saber, concepção → teoria → tendência → metodologia → ação, de forma que é decisivo o modo como o professor concebe a educação, pois reconhece e fortalece seus conceitos no contato com as teorias, e nas concepções subjacentes destas; por sua vez, em cada teoria trabalhada na sala de aula da formação de professores, se encontra explícita uma tendência pedagógica, um posicionamento que supõe eleições baseadas nas suas concepções e teorias; então, a metodologia que organiza a ação se abre, como consequência, para as possibilidades destas eleições. A ação docente, ao mesmo tempo em marca, vem marcada por estes matizes do ciclo da unidade concepção / ação / concepção.

Esta trajetória vale para o professor responsável pela discussão a temática da diversidade sociocultural na formação de professores no curso de Pedagogia, na disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural, ao fazer a proposta da no seu planejamento semestral construiu as suas atividades baseadas nas suas concepções. E aí, a temática ganha “rosto”, uma configuração possível de ser executada, consequência de posicionamentos, revelada nas práticas propostas no decorrer das atividades em sala de aula da formação de professores.

Observei que, durante o período que passei na sala de aula da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural a professora demonstrava uma sistemática potente em sala de aula e ao ter acesso ao seu material, percebi que cada ação desenvolvida na sala era proveniente de um apurado planejamento. Ela tinha internalizado muito detidamente a sua intenção e como atar para conseguir o logro neste processo formativo.

Não obstante, esta trajetória vale também para os estudantes da disciplina, e que são professores no ensino fundamental, que ao terem contato com a informação, o conhecimento e as práticas desenvolvidas em sala de aula na formação de professores, podem assim reorientar a sua concepção e ação em direção a um pensamento filosófico e científico, em especial em referência ao tema da diversidade sociocultural.

Entre o que é enunciado nos documentos legais e a sala de aula do ensino fundamental, também me leva a considerar o aspecto da instituição de formação de professores. O tema da diversidade sociocultural está na pauta institucional da formação de professores para o Ensino Fundamental. Neste âmbito, os matizes da condução da trajetória e dos interesses se potencializam ao traduzir o executável em executado no seu currículo, a ao fazê-lo, o faz baseada em uma opção.

O exemplo que merge nesta pesquisa refere-se à opção que o Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) fez ao construir a ementa da disciplina Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural a partir de um recorte da determinação da legislação acerca do tema da diversidade sociocultural. Neste sentido a trajetória concepção → tória → tendência → metodologia → ação está encaixada desde a perspectiva ao atendimento a um grupo expoente na sociedade e que necessitava ser afirmado. Trata-se de uma decisão frente a opções oferecidas no documento.

Enfim, a discussão do tema da diversidade sociocultural aguça a imaginação. Pensar nela me leva a imaginar a estrutura de um fractal, se assemelha a um caleidoscópico, pois as suas dimensões vão se desdobrando e propondo outras possibilidades de novos pontos de vista que se fundem e apresentam configurações mais ampliadas sobre o tema. Trata-se de um tema multidirecional, disposto como um mosaico e como tal, geradora de novas culminâncias, a exemplo do trabalho integrado com outras disciplinas da formação, como o estágio supervisionado, onde a discussão do tema da diversidade se constitui conteúdo para a construção de planos de intervenção do aluno/professor acompanhada de professor supervisor da formação.

Quanto às linhas futuras deste tema, ou o seu devir, posso dizer que o encontro cercado de possibilidades, pois permite a afirmação e a difusão de grupos excluídos, bem como de sua cultura; mas, também posso dizer de seus limites, que por vezes se dilui no emaranhado das discussões travadas no cenário democrático atual ou visto desde uma perspectiva de panfletagem, onde cada grupo defende o seu quinhão e por isso mesmo, as discussões são percebidas como banais.

Esta pesquisa revela êxitos ao mostrar uma sociedade que está buscando rever seus erros históricos e buscando fazer reparações que são vitais para a vida em convivência social. Nisto está o valor da investigação, apresentar narrativas destes matizes e do que caracteriza cada âmbito e cada sujeito desta investigação. O que se encontra nas páginas desta tese não se valora pelo grau ou quantidade de dados e informações, antes se há conseguido pela qualidade, pelos os matizes e pelas nuances apontadas ao longo desta escrita.

Ao Fazer a avaliação da investigação realizada, tenho conhecimento dos êxitos e dos limites desta investigação. Referente às limitações aponto que o procedimento de entrevistas dos colaboradores das duas últimas etapas da investigação. Gostaria de ter um número mais expressivo de colaboradores, no entanto, estes colaboradores foram selecionados a partir da elaboração do perfil dos colaboradores matriculados na classe da disciplina *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*, previsto no projeto da investigação. Porém, mesmo sendo um número reduzido, vale a pena ressaltar o caráter voluntário da participação destes colaboradores. Ainda, Acentuo que outras práticas investigativas foram aplicadas, a saber, o trabalho das observações, dos questionários e também a análise de documentos.

Tenho um sentimento de êxito ao eleger este estudo. Este êxito aponta para o entendimento referente à perspectiva e propostas de melhorias do cenário do educativo. Ao repassar as iniciativas da instância política e verificar como estas se traduzem na sociedade civil, é que verifico que algo se move, mesmo que lentamente, em pró da educação. Como linhas emergentes de estudo os valores para a atuação cidadã da convivência. Não apenas considerar a diferença, mas afirma-la e respeitá-la.

5.4. A GUIA DE CONCLUSÃO: NINGUEM PASSA INCÓLUME A ESSE PROCESSO

Por fim, é importante dizer o quanto foi proveitoso estudar o tema “a diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)”. Foram muitos aprendizados e saberes com os quais contatei ao longo desta construção. Foi benéfico para a minha vida pessoal e profissional.

Foi benéfico para a minha vida pessoal. Aprendi a olhar o outro de forma mais horizontal e entendendo que este é singular e conseqüentemente, diferente. Isto não implica em ser menor ou maior melhor ou pior, antes diferente. Outra aprendizagem foi a de reaprender a pensar acerca desde perspectivas que originalmente eu não partilhava. Isto dá

trabalho, pois exige uma postura de abertura ao novo, que causa desequilíbrio, mas, também é muito fascinante.

Os homens tendem ver as suas próprias ações, posturas e atitudes; e, serem muito contundentes com os traços e características dos outros. Aprendi neste estudo a não julgar o que desconheço e lançar-me sem dor na aventura de descobrir outros mundos no meu universo.

Foi benéfico para a minha vida profissional. Reaprendi o sentido da epistemologia na contemporaneidade, entendi que não existe uma via única de saberes destinada a grupos específicos e que todos os temas atuais precisam assumir. Aprendi a fazer pesquisa, buscando ser rigorosa, nem sempre conseguindo, e sensível à subjetividade, para levar a diante meu tema com uma trajetória tão demarcada como a que eu me propus a fazer e ter que dar conta destes detalhes que aos espectadores aparentemente não fazia sentido, mas que para mim eram essenciais de serem tratado.

Este tema se constituiu um espaço / momento de reflexão e análise, pois ele me ofereceu elementos para o reconhecimento da legitimidade das expressões culturais de um povo, bem como, a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não é só tarefa de um segmento da população, porem de todos os âmbitos da sociedade para caminhar na direção de uma sociedade que está em exercício democrático.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- AA. VV. **Educación, valores y democracia**. Madrid: OEI, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BONI & QUARESMA. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho, p. 68-80, 2005. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em: 15.07.2008.
- BOOTH, W.C., COLOMB, G.G., WILLIAMS, J.M. **Como converter-se em um hábil investigador**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.
- BRASIL. Bahia. **Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do ensino Fundamental**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2004.
- BRASIL. Bahia. **Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia para a Educação Infantil**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2004.
- BRASIL. Bahia. **Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia para a Gestão e coordenação do Trabalho Escolar**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2004.
- BRASIL. Bahia. **Projeto de Adaptação curricular do Curso de Pedagogia para a Educação Básica**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2004.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui. Acesso em: 20.08.2006
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Editora do Brasil S/A. 1996.
- BRASIL, Câmara Municipal de São Paulo. **Plano Diretor Estratégico**. Substitutivo nº 2002 ao projeto de lei nº 290/02, 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 02.10.2006.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**

pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2007.

BRASIL. **Diretrizes para o ensino fundamental**. Brasília: MEC / CEB, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf. Acesso em: 02.03.2007.

BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.sesesp.org.br/portal/index/legislacao_leis_historico. Acesso em: 02.03.2007

BRASIL. **Lei nº 11.465**, de 28 de março de 2007. Disponível em: <http://comitedehistoria.wordpress.com/2008/03/29/historia-e-cultura-dos-indios-disponiveis-no-portal-dominio-publico/>. Acesso em: 18.05.2009.

BRASIL. **Proposta Curricular, magistério de 1º grau**. Série Estudos - vol.XIII. Governo do Estado da Bahia – SEC. Departamento de Educação de 1º e 2º grau. Salvador: SEC, 1985.

BRUCKNER, P.. **La tentación de la inocencia**. 3 edición. Barcelona: Anagrama, 1999.

BRUSQUETS, M.D; CAINZOS, M; FERNÁNDEZ, T; LEAL, A; MORENO, M; SASTRE, G.. **Temas transversais em educação bases para uma formação integral**. 6 ed. 2 imp. Trad.: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática. Série Fundamentos, 2000.

CABRERA, F. **Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural**. In BARTOLOMÉ, M. Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural. Barcelona. (coord.) Narcea, 2002.

CANDIDO, A. **A sociologia no Brasil**. Clássicos da Sociologia Brasileira. Tempo Social. ISSN 0103-2070. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100015. Acesso em: 11.06.2008

CASTRO, M.G. **Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas**. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. Disponível em: <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf>. Acesso em: 14.09.2011.

CHAUÍ, M. *Cidadania cultural*. 1 edição. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

CANDAU, V.M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica** in Moreira, A.F; Candau, V.M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, (orgs) RJ: Vozes, 2008.

CORAZZA, S.M. (). *Na diversidade cultural, uma docência “artística”*. Rio Grande do Sul: Artmed, 2001. Ano IV. Nº 17, maio / junho. ISSN 1518 – 305X. Págs. 27 -30.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 11 edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DIOUF, S. **As tranças de Bintou**. Ilustração: Shane Evans. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, 2004.

DORNELES, B.V. *Educando o profissional reflexivo*. Rio Grande do Sul: Artmed, 2000. Ano IV. Nº 13, maio / julho. ISSN 1518 – 305X. Pág 25.

Faria, P.C.B. (Paulinho da Viola) & Carvalho, H. B. Sei lá, Mangueira. Elizete e Zimbo Trio balançam na Sucata, gravadora Copacabana. Rio de Janeiro. 1969. Retirado em: 15.11.2012 de fonte de: <http://www.dicionariomb.com.br/paulinho-da-viola/dados-artisticos/>

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 6 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2000.

_____. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo** 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, A.M.A. **Analfabetismo no Brasil**, São Paulo: Cortez, Brasília (DF): INEP, 1989.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**, 13 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 8 ed. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.. Coleção Questões de nossa época

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**, 6 Ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FOLGUEIRAS, P. MASSOT, I. SABARIEGO, M. **La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO**. REIFOP, 11 (3), 19-28. 2008. Retirado em: <http://www.aufop.com/>. Acesso em: 02.07.2013.

FRETRAB. **Matriz Curricular de História Social e Cultura Afro-Brasileira**. Disponível em: http://www.fetrab.org.br/cursos_apresentacao.html. Acesso em: 16.04.2007.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GERMANI, G. I. **Condiciones históricas sociales que regulan el acceso a la tierra en el espacio agrario de Brasil**. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788], N° 6, 1 de agosto de 1997. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/germani.htm>. Acesso em: 02.09.2006.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 edição. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 5 edição. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, N.L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03** in Moreira, A.F; Candau, V.M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HABERMAS, J. **La inclusión del otro**. Barcelona: Paidós, 1999.

IANNI, O. **Tipos e mitos do pensamento brasileiro**. Sociologias ISSN 1517-4522. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000100008&script=sci_arttext&tlng=em. Acesso em: 16.06.2008

JACKSON, L. C. A. **Tradição Esquecida estudo sobre a sociologia de Antonio Candido**. ISSN 0102-6909. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 12.07.2008.

LAGO, A.C.C. **O curso de formação para o magistério no estado da Bahia: uma análise**

histórica do funcionamento do Instituto Central de Educação Isaias Alves. UFBA: Salvador – Ba, 1995.

LIMA, A. A. D. **Diversidade cultural**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php>. Acesso em: 20.04.2006.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica** para ciências sociais aplicadas. São Paulo: Atlas, 2007.

MAMBERTI, S. **Políticas públicas: cultura e diversidade**. Disponível em:

http://www.cultura.gov.br/politicas/identidade_e_diversidade/index.html. Acesso em: 20.04.2006.

MAZWELL. **Entrevista em profundidade** PUC – Rio Certificação Digital nº 0510931/CA. Disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/10561_4.PDF?NrOcoSis=33938&CdLinPrg=pt. Acesso em: 15.07.2008.

MICHEL, M.C. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINDLIN, B. A. **verdadeira descoberta do Brasil**. Rio Grande do Sul: Artmed, 1998. Ano II. Nº 6, agosto / outubro. ISSN 1518 – 305X. Págs. 12 - 15.

MOREIRA, A.F. **Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica** in Moreira, A.F; Candau, V.M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

NUCCI, L.P. **La dimensión moral en la educación**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2003.

NUNES, C. **Ensino normal: formação de professores**. Rio de Janeiro: PD&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais).

OLMO, F.M. **El cuestionario** un instrumento para la investigación en las ciencias sociales. Barcelona: Alertes S.A, 2002.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa**. Abordagem teórico prática. 10 edição. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PAYÁ, M. S. **Educación en valores para una sociedad abierta y plural**, aproximación conceptual. 2 edición. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

PEREIRA, J.C.R. **Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PIMENTA, S. G.; Gonçalves, C. L. **Revedo o ensino de 2º grau**. Propondo a formação de professores. Coleção Magistério do 2º grau, São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência

em Formação).

PLEYERS, G. **Altermundialismo y multiculturalismo**: algunas pistas de reflexión. Touraine, A. Wieviorka, M. Flecha, R. Conocimiento e Identidad, Voces de grupos culturales en la investigación social. Traducción: Sandra Martin. Barcelona: El Roure Editorial, 2004.

PÓLVORA, J. B. *A Formação Étnica e Cultural do Brasil*. Disponível em: <http://www.geocities.com/Wellesley/Atrium.htm>. Acesso em: 20.04.2006.

Aula Intercultural. Disponível em:

http://www.aulaintercultural.org/IMG/article_PDF/article_a982.pdf. Acesso em: 05.08.2013

RIBAS & MOURA. **Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores**, Psicologia em Estudo. Doi: 10.1590/S1413-73722006000100015. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-3722006000100015&lng=e&nrm=iso&tlng=e Acesso em: 13.07.200.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**, 13 Ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMÃO, J.E. **Multiculturalidade e educação**. 2003. Disponível em: <http://www.google.com.br>. Acesso em: 28.04.2007.

ROVIRA, J. M.P. GARCÍA, X. M. **La educación moral en la escuela**, teoría y práctica. 2 edición. Barcelona: Edebé, 1998. Colección Innova.

RUSQUE, A.M. **El uso de la metodología de caso en la formación de emprendedores**. 2002. Disponível em: <http://www.uv.es/motiva/MotivaRES/AMRUSQUE>. Acesso em: 02.09.2006.

SERRA BRAVO, R. **Técnicas de instigación social teoría y práctica**. 14 ed. Madrid: Thompson Editores Spain Paraninfo AS, 1997.

SACRITÀN, J.G. **Educar e conviver na cultura global**, as exigências da cidadania, Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8 Ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

SERNPRÍNI, A. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Baurú, SP: EDUSC, 1999.

SERRANO, G. P. **Educação em Valores**, como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, J. M. (Seu Jorge); MERCURY, D. **Preta**. Canibália, Sony Music. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <http://letras.mus.br/seu-jorge/1217865/> Acesso em: 20.12.2010.

TOURAINÉ, A. **Los derechos culturales, en un nuevo paradigma**. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. **Igualdad y diversidad** Las nuevas tareas de la democracia. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998.

_____. **Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy**. Trad: Agustín López Tobajas y María Tabuyo. Barcelona: Paidós, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: A observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VERA, M.C.O. **Estrategias didáticas y organizativas ante la diversidad.** Dilemas de profesorado. Barcelona: Octaedro. EUB, 2003.

WALTERS, N. **La inclusión social de las minorías étnicas.** Touraine, A. Wiewiorka, M. Flecha, R. Conocimiento e Identidad, Voces de grupos culturales en la investigación social. Traducción: Sandra Martin. Barcelona: El Roure Editorial, 2004.

WIEVIORKA, M. **El trato político de las identidades culturales** in Touraine, A. Wiewiorka, M. Flecha, R. Conocimiento e Identidad, Voces de grupos culturales en la investigación social. Barcelona: El Roure Editorial, 2004.

UFBA. **Faculdade de Educação.** Disponível em: <http://www.ufba.br/historico/disciplinas/index.asp>. Acesso em: 07.04.2007.

UNEB. **Universidade do Estado da Bahia.** Disponível em: http://www.uneb.br/dpt_campus_i.jsp. Acesso em: 16.04.2007.

UNESCO. **Diversidade Cultural.** Declaração Universal a UNESCO sobre a Diversidade Cultural. Disponível em: http://www.unesco.org.br/areas/cultura/divcult/dcult/mostra_documento Acesso em: 25.04.2006.

YACUZZI, E. **El estudio de caso como metodología de investigación:** teoría, mecanismos causales, validación. 2005. Disponível em: <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos>. Acesso em: 02.09.2006

ZABALA, A. **A Prática Educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALZA, M. **Como educar em valores na escola.** Rio Grande do Sul: Artmed, 2000. Ano IV. Nº 13, maio / julho. ISSN 1518 – 305X. Págs. 21 - 24.

_____, M. **Os dilemas práticos dos professores.** Rio Grande do Sul: Artmed, 2003. Ano VII. Nº 27, maio / julho. ISSN 1518 – 305X. Págs. 08 - 11.

ANEXOS

- Planejamento Semestral da Disciplina: Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação - Campus I

PRODESE -Programa Descolonização e Educação CNPq/UNEB

Disciplina: Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural²³

Professora: Doutora N

Ementa: Estrutura política/econômica e social da África pré-colonial: povos e línguas; pré-história da África; história dos povos africanos; formas de governo; estrutura político-social; vida econômica; as religiões; o legado africano. Descendentes de africanos no Brasil: o tráfico e a resistência na África e no Brasil; o sincretismo cultural e lingüístico africano na escravidão; o legado da Lei Áurea; as contribuições no âmbito econômico, político e social dos descendentes de africano para a nação brasileira.

[. .] *A vida não é só isso que se vê, é um pouco mais ... Que os olhos não conseguem perceber, e as mãos não ousam tocar, que os pés recusam pisar. Sei lá não sei, sei lá não sei não. Não sei se toda beleza de que lhes falo sai, tão-somente do meu coração. Em Mangueira a poesia num sobe e desce constante, anda descalço ensinando um modo novo da gente viver, de cantar, de sonhar, de vencer. Sei lá não sei, sei lá não sei não, a Mangueira é tão grande que nem tem explicação.*

(Hermínio Belo de Carvalho e Paulinho da Viola)

JUSTIFICATIVA

Esse alerta é um exercício e/ou um desafio que se impõe todos os dias aos professores e professoras que atuam nas escolas brasileiras. Não é fácil, sabemos! Ou seja, aprender a lidar com a riqueza de vida que nos cerca, para além dos muros, ou melhor, a arquitetura dos currículos submetidos ao monopólio da fala²⁴ sobre educação, que se restringe a reproduzir discursos e metodologias taxadas ao modo de existir característico dos valores e linguagens eurocêntricos, que passam a ser referência absoluta para as políticas de Educação. O que vemos circular no cotidiano dos currículos das nossas escolas, são repertórios sobre crianças, jovens e adultos completamente afastados das dinâmicas existenciais que caracterizam suas comunidades, principalmente aquelas que se desdobram das civilizações indígenas e africanas.

Essa vida plena de poesia que transborda na Mangueira no Rio de Janeiro, é urna pequena e bela ilustração da pulsão de vida e modos de existir que caracterizam diversas comunidades no Brasil que (re) criam de modo extraordinário os valores e linguagens milenares, legado dos seus ancestrais.

Há no universo da existência das civilizações das Américas e África, um saber milenar que influencia o viver cotidiano dos seus descendentes ensinando-os a importância de *não ver apenas a árvore, mas aprender a ver e perceber toda a floresta*. O exercício de aprendizagem que nos leva a percepção da floresta e toda a sua exuberância é enriquecida por lutas, formas de resistências e estratégias institucionais que atravessam secularmente gerações mobilizadas pela continuidade dos seus valores sócio-existenciais.

²³ Carga-Horária: 60 horas; Curso: Pedagogia/7º e 8º Semestres

²⁴ Categoria elaborada por Werneck Sodré tendo, como referência o sistema midiático de comunicação.

Esse saber milenar que estrutura historicamente nas Américas territorialidades caracterizadamente africanas, vem encorajando e estabelecendo iniciativas originais e até mesmo radicais de afirmação dessa herança civilizatória .

A efervescência do debate sobre a Lei 10.639/03²⁵ que entrou em vigor em 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo da Educação Básica o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira, e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras, é o foco da nossa análise, principalmente depois de constataremos muita ansiedade entre os professores/as, sob a pressão de ter que contribuir no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas suas escolas.

Levando em consideração as questões muitas vezes dispersas e equivocadas que vem afligindo professores (as), e aquelas que habitam o imaginário de crianças, adolescentes e jovens que deveriam vivenciar a Lei, aqui é importante esclarecer que o processo de sua implantação não está ocorrendo em águas tranqüilas. A Lei 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as comunidades africanas brasileiras que durante muito tempo realizaram, instituíram iniciativas em Educação que afirmasse e legitimasse seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas Américas.

Apesar de reconhecermos a conquista obtida pelas comunidades africano-brasileiras em estabelecer canais de legitimação institucionais para que o Estado assumisse a diversidade civilizatória dos povos nas políticas de educação, vimos que há equívocos na abordagem sobre a África e sua influência em nossas vidas. Isso, muitas vezes, vem ocorrendo principalmente pela adesão de perspectivas teórico-metodológicas, ainda a deriva dos projetos da História e Geografia civilizatória greco-romana, anglo-saxônica e ibérica. São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e espalha a lógica do projeto histórico da "ordem e progresso" capitalista, destituindo-a completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores, organizam comunalidades, instituições e suas hierarquias, tecnologias, modos de produção, uma magnífica erudição estética ...

Nossa contribuição se apruma justamente nesse esforço, de compor a África a partir do repertório das comunalidades que a (re) criaram aqui, tomando-a visceral em nossas vidas. A África aparece no currículo escolar soa como um lugar distante, tudo é estranho, fora das nossas entranhas. Essa África que ganha o status jurídico no âmbito das políticas de Educação, perde a dinâmica de civilização transatlântica que há muito atravessa o nosso viver cotidiano no Brasil. Ora, se estamos dentro da dinâmica entre tradição e contemporaneidade, é preciso que se diga: a África também está aqui! Está aqui o tempo todo envolvendo nossas crianças e jovens, animando-os a estruturar suas identidades e erguer a cabeça para lidar com os espalhos institucionais impregnados do recalque ao que somos, enquanto povos descendentes de africanos.

Os encontros sistematizados para o semestre constituem um convite muito especial a composição de linguagens

²⁵ Lei 11.465/08 de 27 de mar de 2008 altera um artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e substitui a lei 10.639/03, que já previa a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras. A partir de agora, confere-se o mesmo destaque ao ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 10 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 20 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." Art. 20 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

próprias da pujante civilização africana e sua continuidade nas Américas. Recorremos a uma abordagem histórica-política sobre as realidades culturais características das sociedades contemporâneas no continente americano, especialmente o contexto baiano.

Estamos diante de perspectivas de análises valiosas, que tendem a abrir horizontes de indagações e possibilidades teóricas para um novo tempo histórico, impondo com veemência a todos/as, um desafio que recupera com muita propriedade a simbologia da “*árvore e da floresta*” ilustrada no início desta justificativa, a saber: promover entre as gerações sucessoras uma ética da coexistência profundamente influenciada pelas diversidades culturais de modo especial do contínuo civilizatório africano nas Américas e suas dinâmicas de sociabilidade capazes de influenciar iniciativas políticas na área de Educação.

OBJETIVOS

- Destacar, os modos de afirmação das populações africano-brasileiras, a continuidade da civilização e das culturas negro-africanas nas Américas apesar das políticas europocêntricas, genocidas e de recalçamento a sua alteridade própria;
- Recorrer às formas de linguagem africano-brasileiras, a exemplo das narrativas míticas milenares, que expressam princípios inaugurais que integram as instituições comunitárias e revitalizam, promove e dinamiza a afirmação socioexistencial dos descendentes de africanos no Brasil.
- Ilustrar e conceituar as linguagens constituintes do processo dinâmico da tradição cultural africano-brasileira e seus desdobramentos nas distintas comunalidades na Bahia;
- Procurar inserir na abordagem do processo educativo, a maneira como se educa e se institui o corpo como linguagem receptora e transmissora de mensagens, a combinação e síntese dos sentidos no universo dos sistemas de comunicação direta ou comunicação da participação próprios das comunalidades de tradicionais; Comparar as dinâmicas de comunicação das distintas territorialidades africano/brasileira, com as formas de comunicação instituídas no cotidiano curricular das escolas;
- Demonstrar o quanto a diferença de formas de comunicação interfere na constituição das identidades, e o quanto o não reconhecimento da alteridade própria da nossa população infanto-juvenil afro-descendente interfere no que denominamos de rejeição escolar;
- Ressaltar as diferenças arquitetônicas próprias da territorialidade africano-brasileira face a arquitetura escolar imposta pela Razão de Estado e suas chefias, considerando as tensões emergentes dos modos de ocupação espaços-temporais de cada perspectiva civilizatória envolvida;
- Demonstrar a relação existente entre os problemas que afetam gravemente o sistema de ensino, e as estratégias e mecanismos pedagógicos que recalcam o universo de códigos e modos de comunicação que estruturam as identidades próprias dos distintos contextos culturais;
- Identificar referenciais e tendências curriculares que caracterizem as necessidades e expectativas da população baiana.

QUESTÕES BÁSICAS:

Diante do singular em África e sua expansão nas Américas, questões urgentes aparecem nesse mosaico: Qual o solo de origem dessa África promulgada oficialmente para as escolas? Quais os obstáculos teórico-ideológicos que alimentam a abordagem da África e seu *continuum* no Brasil? Como transcender a historicidade evolucionista que tende a explicar a África? Será que os cursos de "formação" de professores de modo especial, as licenciaturas, permitem a aproximação com as projeções do pensamento filosófico africano? Radicalizando

ainda mais: Seria possível no universo escolar introduzir um currículo que atenda aos valores civilizatórios da África que inunda as comunicações africano-brasileiras? Que experiências institucionais foram desenvolvidas nesse sentido? Que linguagens pedagógicas podem nascer do pensamento africano-brasileiro promovendo a transdisciplinaridade escolar?

A cautela que exigimos sobre isso chama atenção para as narrativas que fragmentam, banalizam, superficializam as experiências milenares de complexos civilizatórios primordiais a compreensão do que somos como povo originário da África, berço dos princípios inaugurais da humanidade.

METODOLOGIA:

As aulas serão desenvolvidas segundo a modalidade de seminários/grupo de discussão, sob a coordenação da professora, e requerem a leitura **prévia dos textos recomendados** no quadro a seguir, com apresentação e discurso em sala, envolvendo os/as graduandos/as.

Atividades de caráter reflexivo e performático em tomo da perspectiva **Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural**. Temas selecionados orientarão os encontros no apelo constante a análises de textos, filmes; produção de *texto*; visitas a exposições; encontros com estudiosos/pesquisadores; intercâmbios interinstitucionais; participação em eventos científicos, etc.

Apelaremos também, para distintas linguagens pedagógicas capazes de mobilizar e entreter os/as participantes numa relação interdinâmica e interpessoal.

Para alimentar as sessões temáticas foram selecionadas situações que enfatizem: análises de textos teóricos e/ou reportagens, documentos históricos, debates, músicas, filmes, contos míticos, produções plásticas.

ABORDAGEM ONTOLÓGICA			
Aulas	Datas	Tema	Perspectivas metodológicas
1	11/07	Processos civilizatórios e Pluralidade Cultural	Aproximação do tema
2	18/07	Proposições teórico-metodológicas da disciplina	Análise e desafios
3	25/07	Casa Grande e Senzala: qual o território do currículo dos cursos de formação de professores? LUZ, N C.P.	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho
4	01/08	Paraguaçu - Caramuru; diversidade e conflitos de civilização. LUZ, Marco Aurélio.	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho
5	08/08	50 Anos da Declaração Universal dos "Direitos do Homem (Humanos)" De que "homem (humanos)"? LUZ, Marco Aurélio	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho
6	15/08	Pindorama, Brasil, Ilê Axé . LUZ, Marco Aurélio	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho
7	22/08	Pré-História e Antiguidade. LUZ, Marco Aurélio	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho Processo de concepção final do trabalho Processo de concepção final do trabalho
8	29/08	Dos Tumbeiros as Fábricas LUZ, Marco Aurélio	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho
9	05/09	Aspectos históricos da Insurgência negra na Afro - América. LUZ, Marco Aurélio Parabólicamará: uma contra linguagem a pedagogia do nome. LUZ, N C.P.	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho
10	12/09	O Rei Nasce Aqui: Oba Bi Yi. LUZ, Marco Aurélio Entrevista feita a Marco Aurélio Luz	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho Apresentar a "boneca" da concepção do trabalho final
11	19/09	<i>A Força do Negro está na sua própria civilização</i>	Palestra MANHÃ
12	26/09	Consultar monografias e dissertações que contribuam para estruturar o exercício da escrita e uma das culminâncias da disciplina. Ver Referências bibliográficas.	Análise e desafios Processo de concepção final do trabalho
13	10/10	<i>A Força do Negro está na sua própria civilização</i>	Mesa redonda

14	17/10	Perspectivas teórico-metodológicas dos grupos. Exposição dos trabalhos do semestre	Entrega do trabalho final concebido em grupo
----	-------	--	--

AVALIAC AO

Assiduidade : estabelecer uma convivência crescente e envolvente com o grupo contribuindo para a consolidação dos modos e formas de sociabilidade característica dos desafios que delinearão o semestre.

Dois avaliações escritas individuais a partir de desafios e reflexões envolvendo: operacionalização de conceitos, categorias e noções exploradas em cada ciclo relacionado à ontologia, arqueologia e linguagens seminais, considerando seus desdobramentos na elaboração de idéias e proposições significativas sobre o cotidiano da escola brasileira.

Cada grupo deverá conceber de forma criativa a partir do dia 18/10 (pensar individualmente e compartilhar no decorrer da semana com os colegas) proposições que constituirão avaliação, enfatizando Processos civilizatórios e Pluralidade Cultural. Essa avaliação exigirá dos grupos :tema, justificativa, objetivos, metodologia etc. Considerar: operacionalização de conceitos, categorias e noções exploradas em cada ciclo relacionado à ontologia arqueologia e linguagens seminais, considerando seus desdobramentos na elaboração de idéias e proposições significativas sobre o cotidiano da escola brasileira. *No dia 19/09/08 as proposições pedagógicas concebidas pelos grupos explorando aspectos dos temas desenvolvidos devem ser apresentadas a professora para uma avaliação parcial. / Dia 17/10/08 entrega das proposições pedagógicas concebidas pelos grupos.*

Referencias bibliográficas:

BARBOSA, José Flávio Pessoa A Galinha d' Angola: Iniciativo e Identidade na Cultura Afro-Brasileira Rio de Janeiro: Pailas, 1993.

AMOVOGEL, Marco Antonio da Silva Mello, Banquete do Rei-Olubajé, Pailas, 2005.

BARTHOLO, Roberto. Os Labirintos do Silêncio. Silo Paulo: Marco Zero, 1986.

BASTIDE, Roger. As Religiões Africanas no Brasil: Contribuição para uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1989.

BROWN, Dee. Enterrem meu Coração na Curva do Río. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1985. FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CARNEIRO, Edison. Negros Bantus, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1937;

___ O Quilombo dos Palmares, Ed. Brasiliense, Silo Paulo, 1947;

___ Religiões Negras: Notas de Etnografia Religiosa / Negros Bantus: Notas de Etnografia Religiosa e de Folclore. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FANON, Frantz. Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. ___ Pele Negra, Máscaras Brancas, (1952)

FORMIGLI, Ana Lúcia. História, natureza e cultura Parque Metropolitano Pirajá. Salvador: EDUFBA, 1998.

KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África Volumes I e II. Paris: UNESCO, 1980 e São Paulo: Ática, 1980.

___ História da África Negra, Paris: Europa América, 1972.

LANDES, Ruth. A Cidade das Mulheres, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1967

LEVI-STRAUSS, Claude. O Pensamento Selvagem. Estudo sobre a Interpretação Econômica do Imperialismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

LIMA, Vivaldo Costa. A família de santo nos candomblés Jeje-nagos da Bahia: um estudo de relações intergrupais. Salvador, 1977, 208 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, 1977.

- ____ Nações de candomblé. Salvador-Bahia: Ianamá-CEAO-UFBA, 1984.
- ____ Organização do grupo de candomblé, estratificação, senioridade e hierarquia In: Bandeira de Alairá. São Paulo: Nobel, ano 1982.
- ____ Os obá de Xangô. In Olóris. Escritos sobre a religião dos Orixás. São Paulo: Ágora, 1981. P. 44-56.
- LUZ, Marco Aurélio. O Rei Nasce Aqui. Salvador: Fala Nagô, 2007.
- LUZ, Marco Aurélio. Agadá: *dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EDUFBA/SECNEB, 1995.
- LUZ, Marco Aurélio. *Alguns aspectos da comunicação na cultura negra*. Revista Vozes, Petrópolis, n° 9, p. 60-72. 1977.
- LUZ, Marco Aurélio. *Cultura negra Ideologia do recalque*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- ____. *Cultura negra em tempos pós-modernos*, Salvador: SECNEB, /1992.
- ____ *Cultura negra: um assunto que a escola oficial esqueceu*. Revista Escola. São Paulo, n° 8, p. /2-/5./1980.
- ____ *Do negro como objeto de ciência aos estudos negros*. Revista Vozes, Petrópolis, n° 03, p. 50-64, 1979.
- ____ *Do Tronco ao Opa Exin: memória e dinâmica da tradição africano-brasileiro*. Salvador-SECNEB, 1993.
- ____ *Identidade negra e educação*. In. Luz, Marco Aurélio (Org). Salvador: Lanamá. 1989.
- LUZ, Marco Aurélio et alli *Epistemologia e teoria da ciência* Petrópolis: Vozes, /1970.
- LUZ, Marco Aurélio e Lapassade G. *Alguns Aspectos da Comunicação na Cultura Negra*. Revista Vozes, Petrópolis, n09, 1977.
- ____ e Lapassade, G. *O segredo da Macumba*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1972.
- LUZ, N (Org) *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia :SECNEB, 1996.
- ____ *ABEBE: a criação de novos valores na educação*. Salvador: Editores SECNEB, 2000.
- ____ (Org.). *Tecendo Contemporaneidades*. Salvador: EDUNEB, 2007.
- ____ *A escrita do recalque*. A Tarde, Salvador, 27 ago, /1994, Caderno Cultural.
- ____ *A hora da saída pelo fim adaptação escolar*. A Tarde, Salvador, 30 nov. 199/, Caderno Cultural.
- ____ *Hegemonia eurocêntrica*. A Tarde, Salvador, 13 jun. 1992, Caderno Cultural.
- ____ *Ideologia da cidadania e a comunalidade africano- brasileira* Revista F AEEBA, Salvador, UNEB, n° 3, p. 26-36, 1994
- ____ *Ideologia da cidadania e a comunalidade africano-brasileira in O Negro: Identidade e Cidadania*. In: Quintas, Fátima (Org.) *O Negro: identidade e cidadania*, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1995.
- ____ *o Insurgência negra e a pedagogia do embranquecimento*. Salvador, 1994, 204 ps. (Dissertação de Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1990.
- ____ *Manual de afro-tradições*. A Tarde, 16 / jun. 1995. Caderno Cultural.
- ____ *Negritude sem Sombras Demagógicas*. A Tarde, Salvador, 2 out. 1993, Caderno Cultural.
- ____ *O direito a alteridade própria*. Cadernos IAT, Salvador, p.20-26, seto 1989.
- ____ *o Palmares hoje; educação, identidade e pluricultural nacional*. A Tarde, Salvador, 26 nov. /1994, Caderno Cultural/.
- ____ *Pedagogias nocivas*. A Tarde, Salvador, 06 abril. 1996. Caderno Cultural.
- ____ *Persistência simbólica de Palmares*. A Tarde, Salvador. 26 nov. 1994, Caderno Cultural.
- ____ (Org.) *Pluralidade Cultural e Educação*. Salvador. SEC\ "EB". 1996.
- ____ *o Por urna educação pluricultural*. In Luz, Marco Aurélio (Org). *Identidade Negra e Educar;ao*. Salvador, Ianamá, 1990, 20-26.
- ____ *o Repensando o espaço escolar*. "Informativo SP - EPE": Salvador. n° 01 p. 03-04. jun. 1995./junho-1995.
- ____ *Rumo à uma nova escola*. A Tarde. Salvador, 1992. Caderno Cultural.
- ____ *SEMENTES CADERNO DE PESQUISA*. Salvador: Departamento de Educação. Campus 1

- ,Universidade do Estado da Bahia-UNEB,2000-2005.
- ____ Terra de equívocos. A Tarde, Salvador, 21 nov. 1992, Caderno Cultural.
- ____ o Universidade e pluricultura nacional. A Tarde,Salvador, 26 fev. 1992. Caderno Cultural.
- MAF ALDA,Ana et all Poesia Sempre Angola e Moçambique.Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.2007.
- MAFFESOLI, Michel. A Sombra de Dionísio. Rio de Janeiro: GRAAL, 1985.
- ____ O Conhecimento Comum. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ____ Dinâmica da Violência. São Paulo: Vértice, 1984.
- ____ O Tempo das Tribos, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- MASCARENHAS, Delcele. Universidade e Desigualdade.Brasília:Liber,2004.
- MA TTOSO, Kátia M.Q. Bahia: a Cidade do Salvador e seu mercado no século XIX. São Paulo-SP: Hucitec, 1978.
- ____ Etre esclave au Brésil. Paris: Hachette, 1979.
- MIRANDA, Agenor. Caminhos de Odu.Rio de Janeiro, Palias, 2001
- MENEZES, Jaci. Educação e cor-de-pele na Bahia; O Acesso a educação dos negros e mestiços. Análise e Dados, CEI, 1992.24-36.
- MOURA, Clóvis. Brasil: raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.
- ____ o Escravidão, colonialismo e racismo. Revista Afro - Ásia, Salvador,CEAO (UFBA), nº 14, p. 15-24, 1983.
- ____ O negro: de bom escravo a mau cidadão? Rio de Janeiro: Conquista, 1977.
- ____ Os Quilombos e a religião negra. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ____ Os quilombos e a rebelião negra. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ____ Rebeliões da senzala Rio de Janeiro: Conquista, 1959.
- MUNANGA, Kabengele et all. A Revolta dos Colonizados. São Paulo: Atual 1995.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma.O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo:Editora Ação Educativa,2006.
- ____ o Negritude, usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.
- NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1978.
- ____ Quilombismo: documentos de urna militância pan-africanista Petrópolis: Vozes, 1979.
- NASCIMENTO ,Elisa Larkin, Pan-africanismo na América do Sul. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes/ IPEAFRO, 1981.
- ____ NASCIMENTO. Elisa Larkin (Org.). Sankofa - Matrizes africanas da cultura brasileira. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1996.
- QUERINO,Manoel. A Bahia de outrora, Livraria Progresso Editora 3a ed. Salvador, 1955 (1 a edição em 1916) Costumes Africanos no Brasil, Rio de Janeiro,
- REIS, João José. *A greve negra de 1857 na Bahia*. Revista da esp. 500 Pau/o: n° 18, p./2-28, 1993.
- ____ o Rebelião Escrava no Brasil: *a história do levante dos malés (1835)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- REIS, João José .Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista, São Paulo: Companhia das letras,151 p1989.
- __ A Morte é urna Festa: Ritos Fúnebres e Revolta Popular no Brasil do Século XIX., São Paulo: Companhia das letras, 357 p. 1992.
- __ Liberdade por um Fio: História dos Quilombos no Brasil., São Paulo:Companhia das letras, 505 p.1996.
- RODRIGUES, José C. Antropologia do Poder. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.
- ____ o Antropologia e comunicação: princípios radicais. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- ____ .O Tabu da morte. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

- ___ O Tabu do Corpo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- SANTOS, Joel Rutino et al. Atrás do muro da noite. Brasília: Fundação Palmares, 1994.
- ___ História do negro no Brasil. Maranhão: Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1985.
- SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: EDUFBA, 1995.
- SILVA, Ana Célia e BOA VENTURA., Edivaldo. O Terreiro a Quadra e a Roda. "Salvador: EDUNEB, 2004"
- SILVA, Natalino. Afinal, todos são iguais? - EJA, Diversidade étnico-racial e a formação continuada de professores. Belo Horizonte: Mazza, 2008.
- SODRÉ, Muniz. A máquina de Narciso. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- ___ A Verdade seduzida Rio de Janeiro: RJ, Francisco Alves, 1988.
- ___ O Brasil simulado e o real. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.
- ___ O Monopólio da fala Petrópolis: Vozes, 1977.
- ___ O Terreiro e a cidade. Petrópolis: Vozes, 1988.
- ___ O social irradiado: violência urbana, negresco e mídia. Silo, Paulo: Cortez, 1992.
- ___ Samba o dono do corpo. Rio de Janeiro: Codeeri, 1979.
- ___ Santugri. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- ___ et al. Um vento sagrado. Rio de Janeiro: MUAD, 1996.
- SODRÉ, Muniz. As estratégias Sensíveis: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006, 230 p.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros*. Petrópolis: Vozes, 1999. SOUZA, Edileuza. *Negritude e Cinema* Belo Horizonte: Mazza, 2007.
- SZASZ, Thomas. A fabricação da loucura Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- TODOROV, Tzvetano A conquista da América, a questão do outro. São Paulo : Martins Fontes, 1985.
- VERGER, Pierre. A tradição dos Orixás e as relações históricas da África com o novo mundo. Comunicação apresentada durante a II Conferência Mundial da Tradição dos Orixás e Cultura. Salvador: 1983. Mimeo.
- ___ o Fluxo e refluxo. Silo Paulo: Corrupio, 1987.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Pioneira. 1985"

APÊNDICE

- Tabela comparativa de documentos legais apresenta do para a disciplina do segundo ano de doutorado “Análisis teórico práctico sobre educación moral”.
- Levantamento de perfil de informantes da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Questionário como alunos da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Roteiro de entrevista com N - Professora responsável pela ministração da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Entrevistas em profundidade – parte 1- com A - aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável
- Entrevistas em profundidade – parte 1- com L - aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável
- Entrevistas em profundidade – parte 2- com A - aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável
- Entrevistas em profundidade – parte 2- com L - aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável

TABLA COMPARATIVA

NATURALEZA		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
La institución del Brasil como un Estado Democrático, asegurando el ejercicio de los derechos sociales e individuales, la libertad, la seguridad, el bien-estar, el desarrollo, la igualdad y la justicia como valores supremos de una sociedad fraterna, pluralista y sin preconceptos. La carta constitucional está establecida en la armonía social y comprometida con la solución pacífica de las controversias. La Federación tendrá forma republicana, sistema representativo y régimen democrático, tendiendo la siguiente jerarquía en su proceso legislativo: rectificación a la Constitución; leyes complementares; leyes ordinarias; leyes delegadas; medidas provisorias y resoluciones.	La educación en cuanto proceso formativo que se da en la convivencia humana de la sociedad civil de manera global y las manifestación culturales.	
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
	Su naturaleza flexible garantiza la ejecución en las decisiones regionales y locales, tiendo en cuenta la diversidad sociocultural regionales, étnicas, religiosas y políticas.	
FINALIDADES (AMPLITUD Y MEDIO)		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
La base es la soberanía, el pluralidad política; y igualmente, la ciudadanía y la dignidad de la persona humana. La construcción de una sociedad libre, justa y solidaria; la garantía el desarrollo nacional, la erradicación de la pobreza y la marginalidad, la reducción de las desigualdades sociales y regionales. Igualdades de derechos y obligaciones delante la ley, sin distinción de cualquier naturaleza. La garantía del derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, a la seguridad y a la propiedad. La promoción del bien de todos, sin preconceptos de origen, pueblo, sexo, color, edad y cualquiera otras formas de discriminación. La promoción del bien de todos, sin preconceptos de origen, pueblo, sexo, color, edad y cualquiera otras formas de discriminación. Toda discriminación de los derechos y libertades fundamentales de los ciudadanos, en especial la práctica del racismo, constituye crimen y prevista punición por la ley. También son derechos sociales: la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, el ocio, la seguridad, la previdencia social, la protección a la maternidad y a la infancia, la asistencia a los desamparados.	Establecimiento de las nuevas directrices y las nuevas bases de la educación nacional. La ley reglamenta la educación escolar y la vincula al mundo del trabajo y a la práctica social.	La LDB nº 10.639, que fue editada, alteró la LDB anterior no 9.394 – 96.
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
El Plano Nacional de Educación aprobado por el congreso nacional brasileiro, en 1997, como una contestación a la LDB nº 9.394/96,	El establecimiento de un referencial de calidad para la educación en el Brasil, pasa por los Parámetros Curriculares Nacionales. Para que la educación posa actuar en el proceso de construcción de la ciudadanía, tiendo como meta la busca de la igualdad de derechos entre los ciudadanos. La estructura de los Parámetros Curriculares Nacionales busca contribuir con las cuestiones sociales de relevancia, al incorporar las mismas como un conjunto temas transversales en las áreas definidas, de manera a favorecer para la construcción de instrumentos de conocimiento de la realidad en que están insertados los alumnos.	
PRINCIPIOS DEL ENSEÑO		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
La educación visa el desarrollo de la persona, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. La igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela; La libertad de aprender, enseñar, investigar y popularizar el pensamiento, la arte y el saber; El pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas;	La educación para el pleno desenvolvimiento del educando, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y suya calificación para el trabajo. La libertad y la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela, La autonomía de aprender, de enseñar, de investigar y popularizar la cultura, la arte y el saber, La perspectiva del pluralismo de ideas y la circulación de la varias concepciones pedagógicas, El ejercicio de la tolerancia	
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
la elevación total del nivel de escolaridad de la población; la progreso de la calidad del ensino en todos los niveles; la disminución de las discrepancias sociales y regionales en el respecto a al acceso y a la permanencia, con éxito, en la educación pública. manifestar las nuevas concepciones pedagógicas, embasadas en la ciencia de la educación, enunciadas en los PCN's, en cuanto orientación para los profesores.	Cuanto a los Principios y fundamentos los Parámetros Curriculares Nacionales están reforzados por el papel del gobierno de garantizar que el proceso democrático se desarrolle de modo a disminuir las barreras sociales. Y, en ese sentido, el suyo papel en la escuela, es el de preparar y instrumentalizar crianzas y jóvenes para e proceso democrático, concibiendo el acceso a la todos de participación social.	
EL DERECHO DEL CIUDADANO Y EL DEBER DEL ESTADO CUANTO A LA EDUCACIÓN		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003

<p>Es derecho de todos y deber del Estado y, igualmente, de la familia, debe ser promovida en colaboración de la sociedad. La garantía del ensino fundamental, incluso la atención al educando, a través de programas suplementares de material didáctico-escolar, transporte, alimentación y asistencia a la salud. El acceso al ensino obligatorio y gratuito debe ser seguro mediante la progresiva universalización del ensino medio gratuito igualmente, asegurar educación infantil, en guardería y pre-escuela, a las crianzas hasta 5 (cinco) años de edad; La atención educacional especializado a los portadores de deficiencia, en especial, en la red regular de ensino. Asegurar, incluso, la oferta gratuita del ensino fundamental para todos los que a él no tuvieran acceso en la edad propia oferta Da acceso a los niveles más elevados del ensino, de la investigación y de la creación artística. La carta constitucional atesta que el no oferta del ensino obligatorio por el Poder Público, o su ofrecimiento irregular, implica en responsabilidad de la autoridad debida.</p>	<p>Garantizar el ensino fundamental, de manera obligatoria y gratuita - incluso viabilizar programas suplementares de material didáctico-escolar, transporte, alimentación y asistencia a la salud a los educandos Se compromete a: Extender la obligatoriedad al ensino medio; Intervenir en la educación de las crianzas de cero a seis años de edad; Actuar en acciones reparativas para los que no tuvieran acceso en la edad propia, a la atención educacional especializada o regular gratuita en la red pública de ensino a los educandos con necesidades especiales, para los jóvenes y los adultos. Favorece acceso a los niveles más elevados del ensino, de la investigación y de la creación artística,</p>	
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
<p>Ese plano afirma la necesidad / obligación del Estado elaborar parámetros en el campo curricular del ensino obligatorio, de forma al alcanzar la busca de la mejoría de la calidad de el ensino en las escuelas brasileiras.</p>		
ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: EL SISTEMA FEDERAL.		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
<p>Es la competencia común de la Federación, y, de cada Estado y Municipios legislar y proporcionar los medios de acceso a la cultura, a la educación y a la ciencia. Cabe a la Federación a la organización del sistema federal de ensino, bien como garantizar la eualización de oportunidades educacionales y padrón mínimo de calidad del ensino, mediante asistencia técnica y financiera a los Estados y a los Municipios.</p>	<p>Coordinar de la política nacional de educación, articulando los diferentes niveles y sistemas. Establece, junto con los Estados y Municipios, las directrices para la educación infantil, para el ensino fundamental y el ensino medio, asegurando en la formación básica común contenidos mínimos. Ejercer la función de da normas, de redistribuir y de suplementar en relación a las demás instancias educacionales. Elaborar y asistir técnica y financiera del Plano Nacional de Educación. Comprende las instituciones mantenidas por la Unión; las institución de educación superior creadas y mantenidas por la iniciativa privada; los órganos federales de educación.</p>	
ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: EL SISTEMA ESTADUAL.		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
<p>Es la competencia común de la Federación, y, de cada Estado legislar y proporcionar los medios de acceso a la cultura, a la educación y a la ciencia. Los Estados y a los Municipios deben actuar, en especial, en el ensino fundamental y en la educación infantil y los Estados deben actuar en el ensino fundamental y medio. La organización de sus sistemas de ensino deben definir formas de colaboración, de manera a asegurar la universalización del ensino obligatorio.</p>	<p>Elaborar y ejecutar planos educacionales, en consonancia con las directrices de la educación construida en ámbito nacional. Quedan incumbidos de asegurar el ensino fundamental Organizar, mantener y desarrollar los órganos y instituciones oficiales de los sus sistemas de ensino Comprenden las instituciones de ensino mantenidas por el Poder Público estadual; las instituciones de ensino fundamental y medio creadas y mantenidas por la iniciativa privada Y los órganos de educación estaduais y también las instituciones de educación superior Ofrecer, el ensino medio.</p>	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
<p>En el plano está indicado que los Estados deben elaborar sus planos decenales correspondientes, y que esos deben ser elaborados de modo a facilitar las metas constantes del referido plano. El Plano Nacional de Educación indica, aun, que las sus metas generales deben tener desdobladas las estrategias adecuadas por las especificidades locales en la elaboración de planos estaduais.</p>		<p>El proceso de elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales tuvo inicio en los estudios de propuestas curriculares de Estados y Municipios brasileiros.</p>
ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: EL SISTEMA MUNICIPAL		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003

Es la competencia común de la Federación, y, de cada Estado y Municipios legislar y proporcionar los medios de acceso a la cultura, a la educación y a la ciencia. Los Estados y a los Municipios deben actuar, en especial, en el ensino fundamental y en la educación infantil y los Estados deben actuar en el ensino fundamental y medio. La organización de sus sistemas de ensino, eses deben definir formas de colaboración, de manera a asegurar la universalización del ensino obligatorio.	Cabe organizar, mantener y desarrollar los órganos y instituciones oficiales de los sus sistemas de ensino, los integrando a las demás instancias políticas. Ofrecer la educación infantil en guarderías, y, con prioridad, el ensino fundamental Comprenden las instituciones del ensino fundamental, medio y de educación infantil mantenidas por el Poder Público municipal; las instituciones de educación infantil creadas y mantenidas por la iniciativa privada; y, los órganos municipales de educación Podrán optar, aun, por se integrar al sistema estadual de ensino o componer con él un sistema único de educación básica.	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
En el plano está indicado que los Municipios deben elaborar sus planos decenales correspondientes, y que eses deben ser elaborados de modo a facilitar las metas constantes del referido plano. El Plano Nacional de Educación indica, aun, que las sus metas generales deben tener desdobladas las estrategias adecuadas por las especificidades locales en la elaboración de planos municipales.		El proceso de elaboración de los Parâmetros Curriculares Nacionais tuvo inicio en los estudios de propuestas curriculares de Estados y Municipios brasileiros.
ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: LA FUNCIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑO		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
	Tienen la incumbencia de elaborar y ejecutar su propuesta pedagógica. Administrar su personal y sus recursos materiales y financieros. Asegurar el cumplimiento del calendario establecidos. Siempre vigilar por el cumplimiento del plano de trabajo de cada docente. Proveer medios para la recuperación del rendimiento de los alumnos. Articular con las familias y la comunidad del entorno, creando procesos de integración de esas con la escuela.	
ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN NACIONAL: LA FUNCIÓN DE LOS EDUCADORES		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
	Participar de la elaboración de la propuesta pedagógica del establecimiento de ensino donde están actuando. Elaborar y cumplir un plano de trabajo, según la propuesta pedagógica del establecimiento de su vínculo. Cuidar de la aprendizaje de los alumnos. Establecer estrategias pedagógicas en sus clases, y además, participar de los periodos dedicados al planeamiento, a la evaluación y al desarrollo profesional. Colaborar con las actividades de articulación de la escuela con las familias y la comunidad.	
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
	La actuación del profesor debe llevar en cuenta factores sociales, culturales la historia de cada alumno, además de características personales.	
LA EDUCACIÓN BÁSICA: FINALIDAD		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
Debe atender, en especial, al ensino regular. La distribución de los recursos públicos debe priorizar a atención a las necesidades del ensino obligatorio.	Desarrollar el educando, para le asegurar la formación común necesaria para la actuación de la ciudadanía y de la progresión en el trabajo y en los estudios posteriores.	Establece la inclusión de la temática obligatoria "Historia y Cultura Afro-Brasileira" en el currículo oficial de la Rede de Ensino.
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
Alcanzar la universalización del ensino, y su tiesura entre acceso, permanencia y calidad de la educación escolar.	Está ancorada en el objetivo del ensino fundamental, que es el de favorecer a la todos la formación básica para la ciudadanía, entre otros: la comprensión del entorno natural y social, del sistema político, de la tecnología, y de los valores en que se funda la sociedad; el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, tiendo en vista el alcance de conocimientos y habilidades, además de la formación de actitudes y valores; el fortalecimiento de los lazos de solidaridad y tolerancia humana en la vida social. La organización curricular de la educación escolar camina en el sentido efectivo de los objetivos de la educación democrática.	
LA EDUCACIÓN BÁSICA: ALGUNAS PARTICULARIDADES		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003

<p>los contenidos mínimos para el ensino fundamental deben ser fijados, de manera a afirmar la formación básica común y respecto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales; el ensino fundamental regular debe ser ministrado en lengua portuguesa El ensino de la Historia del Brasil debe llevar en cuenta las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación de su pueblo.</p>	<p>El calendario escolar adecuado a las peculiaridades locales (culturales, climáticas y económicas) Los currículos del ensino fundamental y medio - base nacional común obligatoria (el estudio de la lengua portuguesa y de la matemática, el conocimiento del mundo físico y natural y de la realidad socio-política, en especial del Brasil). - parte diversificada a ser complementada, en cada sistema de ensino, requerida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de la clientela. Educación básica: ensino de la arte - componente curricular obligatorio y ensino de la Historia del Brasil - contribución de las diferentes culturas y etnias en la formación del pueblo brasileiro. Los contenidos curriculares de la educación básica deben considerar las condiciones de escolaridad de los alumnos en cada establecimiento y deben orientar para el trabajo; Asegurada a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje. El ensino religioso puede ser ofrecido, sin expensas para el caja públicos, en carácter: confesional; o, inter confesional.</p>	<p>El contenido programático contendrá el estudio de la historia de la África y de los africanos, la lucha de los negros en el Brasil, la cultura negra brasileira y el negro en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro en las áreas sociales, económica y políticas pertinentes a la historia del Brasil. Los contenidos de historia y cultura afro-brasileira deben involucrar todo el currículo escolar, y en especial las áreas de educación artística, de literatura y historia brasileiras. El calendario escolar debe instaurar el día 20 de noviembre como el 'Día Nacional de la Consciencia Negra'."</p>
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
<p>La inserción en el currículo de la interdisciplinariedad, en cuanto componente curricular; y de los temas transversales, como ética, medio ambiente, pluralidad cultural, trabajo y consumo, entre otros.</p>	<p>La formación básica común se establece mediante a la formulación de un conjunto de directrices orientadas en los currículos y contenidos mínimos, de modo a asegurar la flexibilidad en el trato dos componentes curriculares. Las diferencias socioculturales deben determinar las necesidades de aprendizaje, y, también, las condiciones del proceso educacional. Los Parámetros Curriculares Nacionales poseen una referencia curricular nacional, con contenidos y objetivos articulados, que efectiva una propuesta formación de ciudadanía de ámbito nacional. Esa conformidad entre diferencias y base común fortalece la unidad nacional al paso que busca garantizar el respecto a la diversidad que es marca cultural del País, mediante la posibilidad de adaptaciones que integren las dimensiones de la práctica educacional. La transversalidad supone la responsabilidad de las relaciones sociales trabada en la escuela, explicitando la coherencia entre los valores vivenciados y el trato científico con las cuestiones involucrada en los temas. Aquí siguen destacadas: la ética, la salud, el medio ambiente, la orientación sexual y la pluralidad cultural. La escuela debe estar preparada para atender esas demandas de la sociedad, al tratar en el su día-a-día, de cuestiones que interfieran en la vida de los alumnos. Vale resaltar que esos exigen ajustes para que puedan atender a las reales necesidades de cada región o aún de cada escuela.</p>	
LA EDUCACIÓN SUPERIOR: FINALIDAD Y FUNCIÓN		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
<p>Deben tener autonomía didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial. Ellas deben atender, por naturaleza, al principio de la reunión entre ensino, investigación y extensión.</p>	<p>Estimular la creación cultural, el desarrollo del espíritu científico y del pensamiento reflexivo, al incentivar el trabajo de investigación científica, visando el desarrollo de la ciencia y de la tecnología y de la creación y difusión de la cultura, en la promoción a través del ensino y / o de publicaciones de conocimientos culturales, científicos y técnicos que constituyen patrimonio de la humanidad. La formación de diplomados en las diferentes áreas de conocimiento, aptos para la inserción en sectores profesionales y para la participación en el desarrollo de la sociedad brasileira.</p>	
PNE	P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.	
<p>La directrices básica para la educación superior es la autonomía universitaria, ejercida en las dimensiones previstas en la Carta Constitucional, tales como: la didáctico-científica, la administrativa y de gestión financiera El oferta del acceso a los niveles más elevados del ensino, de la investigación y de la creación artística, según la capacidad de cada un.</p>		
LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PARTICULARIDADES		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003

	<p>Suscitar el deseo permanente de refinamiento cultural y profesional. Integrar los conocimientos que van siendo adquiridos en una estructura intelectual sistematizada del conocimiento de cada generación. Estimular el conocimiento de los problemas del mundo presente, en particular los nacionales y regionales, Suministrar servicios especializados a la comunidad y establecer con esa una relación de reciprocidad.</p>	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
Flexibilidad y diversidad en los programas de las diferentes instituciones de educación superior, de forma que esas atiendan a las necesidades diferenciales y particularidades del entorno.		
LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
	<p>objetivos diferentes para los varios niveles y modalidades de enseñanza de forma que atienda a las características de cada fase del desarrollo del educando. Fundada en la praxis, fruto del soporte teórico y del aprovechamiento de la formación y experiencias anteriores. Para actuar en la educación básica, la formación de docentes debe ser hecha en nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en Universidades y Institutos Superiores de Educación. El ofrecimiento de la modalidad Normal es admitida en nivel medio, como formación mínima para el ejercicio del magisterio de la educación infantil y de las cuatro primeras series del enseño fundamental.</p>	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
<p>Establece el plazo de un año, para se trazar las directrices y los parámetros curriculares para los cursos superiores de formación de profesores y de otros profesionales de la educación para los diversos niveles y modalidades de enseñanza. La garantía de la formación nivel superior a todos los profesores en el plazo de diez años la inclusión en las directrices curriculares de los cursos de formación de profesores, los temas transversales, en especial las abordajes de género, educación sexual, ética (justicia, diálogo, respecto mutuo, solidaridad y tolerancia), pluralidad cultural, medio ambiente, salud y temas locales. la Inclusión en cualquiera cursos de formación profesional, de nivel medio y superior, de conocimientos sobre las personas con necesidades especiales y su educación, en la configuración de la igualdad social. Donde no hay condiciones de se hacer la formación en el nivel superior esa debe ser hecha en cursos de nivel medio, posibilitando el acceso de esos profesionales al nivel superior.</p>		
INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCACIÓN		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
	<p>Están destinados a la agregación de cursos de formación de profesionales para la educación básica, debe constar en los Institutos el curso normal superior destinado a la formación de docentes para la educación infantil y para las primeras series del enseño fundamental. Hasta el fin de 2007 solamente serán admitidos profesores habilitados en nivel superior o formados por capacitación en servicio. Los cursos de graduación en Pedagogía, es el espacio de formación de profesionales de educación para la administración, planeamiento, inspección, supervisión y orientación educacional para la educación básica.</p>	
LA VALORIZACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003

<p>El principio de la valorización de los profesionales de la educación escolar, garantidos, planos de carrera, con ingreso exclusivamente por concurso público de pruebas e títulos, a los de las redes públicas y con referencia nacional del soldo mínimo para tales profesionales de las escuelas publicas.</p>	<p>La valorización del Profesional de la educación escolar como un principios del ensino. La valorización de los profesionales de la educación promovida por los sistemas de ensino, que deben asegurar a ese profesional algunas condiciones mínimas previsto por los estatutos y planos de carrera del magisterio público - El ingreso al servicio publico siempre por concurso público; - Refinamiento profesional continuado. - Soldo profesional condicho. - Progresión funcional basada en la titulación o habilitación y desempeño. - Período reservado a estudios, planeamiento y evaluación. - Condiciones adecuadas de trabajo.</p>	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
<p>La correlación entre la promoción de mejora de la calidad del ensino, y la valorización del magisterio La valorización del magisterio implica en una política de formación profesional inicial y continua; se tener condiciones de trabajo, soldo y carrera Avanzar en los programas de formación y de calificación de profesores Solamente admitir profesores y otros profesionales de educación que poseen las calificaciones mínimas exigidas en la LDB.</p>		
LA ATENCIÓN AL FOMENTO A LA CULTURA		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
<p>Integración de las acciones del poder público para el desarrollo cultural y en la defensa y valorización del patrimonio cultural del País, visando la: producción, promoción y difusión de bienes culturales; formación de personal calificado para la gestión de la cultura; democratización del acceso a los bienes culturales; Valorización de la diversidad étnica y regional. Algunas particularidades: La garantía del Estado al pleno ejercicio de los derechos culturales y al acceso a las fuentes de la cultura nacional, Apoyo y del incentivo a valorización y a difusión de las manifestaciones culturales y de la defensa a las expresiones de las culturas populares, indígenas y afro-brasileiras, y de los demás coparticipes del proceso civilizatório nacional. La explicitación del que sea el patrimonio cultural del País, siendo su naturaleza material y inmaterial, individual y grupal, referente a la identidad, acción y memoria de los diferentes grupos formadores de la sociedad brasileira. aquí se incluyen: las formas de expresión, los modos de crear, hacer y vivir; las creaciones científicas, artísticas y tecnológicas.</p>	<p>Comprensión de la educación en cuanto proceso formativo que se da en la convivencia humana de la sociedad civil de manera global y las manifestación culturales. ensino de la Historia del Brasil - contribución de las diferentes culturas y etnias en la formación del pueblo brasileiro. La parte diversificada de los currículos del ensino fundamental y medio debe ser complementada, en cada sistema de ensino, por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de la clientela.</p>	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
<p>La Inclusión en cualquiera cursos de formación profesional, de nivel medio y superior, de temas específicos, en los currículos y programas, del segmento afro-brasileiro, de las sociedades indígenas y de los trabajadores rurales referente a la historia, a la cultura, a los conocimientos, a las manifestaciones artísticas y religiosas, y, además la su contribución en la sociedad brasileira.</p>	<p>Proporcionar a los alumnos las capacidades de vivenciar las diferentes formas de inserción sociopolítica y cultural. La inserción en el contexto actual, la persona debe tener nuevas referencias con el cuidado del propio cuerpo y con la salud, pasando por la educación sexual, y la preservación del medio ambiente. Propiciar al alumno el dominio de recursos que los capacite a la perspectiva de la participación ciudadana. Apuntan para la escuela la importancia de cuestiones sobre la dignidad del ser humano, la igualdad de derechos, el repudio de formas de discriminación, la importancia de la solidaridad y del respeto, construyendo significados de la acción ciudadana. Las adaptaciones curriculares apuntan para la necesidad de atender a la diversidad en el País, dependiendo da realidad social, político, económico y cultural. En el sentido considerar la diversidad, la escuela debe resaltar el valor del respecto a la diferencia, ya que esa, es factor de beneficio. La atención a la diversidad revela compromiso con la equidad, al viabilizar el derecho de todos los alumnos realicen las aprendizajes fundamentales para su desarrollo. La atención a la diversidad se concretizará en acciones que lleven en cuenta las capacidades intelectuales, los intereses y motivaciones de cada alumno.</p>	
LA ATENCIÓN Y ASISTENCIA A LOS INDIOS		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003

<p>El reconocimiento de los indios y su organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones, bien como, los derechos originarios sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Es de la competencia de la Federación las demarcar, proteger y hacer respetar todos los sus bienes. El ensino fundamental también puede ser ministrada a las comunidades indígenas en sus lenguas maternas, asimismo, podrán utilizar procesos propios de aprendizaje.</p>	<p>Los programas integrados de ensino de la educación intercultural a las comunidades indígenas serán planeados con las comunidades indígenas, y tendrán incluidos en los Planos Nacionales de Educación los sus objetivos. Se desarrollará a través de programas integrados de ensino y investigación, en una escuela bilingüe y intercultural. Algunos objetivos: La recuperación de sus memorias históricas; La reafirmación de sus identidades étnicas; La valorización de sus lenguas y ciencias; La garantía del acceso a las informaciones, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indias.</p>	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
<p>la escuela rural requiere un tratamiento diferente para atender las sus particularidades regionales. La Inclusión en cualquiera cursos de formación profesional, de nivel medio y superior, de requisitos, en concursos de pruebas y títulos para los cargos de profesor en la educación indígena, referentes a las particularidades culturales, en especial lingüísticas, de los grupos indígenas.</p>		
LA DÉCADA DE LA EDUCACIÓN / DE LA CULTURA		
Constitución	LDB nº 9.394 - 20 de diciembre de 1996	LDB nº 10.639- 09 de enero de 2003
<p>La carta constitucional asevera el establecimiento del Plano Nacional de Educación, de duración plurianual, dónde esté contenido la articulación y el desarrollo del ensino en sus diversos niveles a saber: la erradicación del analfabetismo; la universalización de la atención escolar; la mejoría de la calidad del ensino; la formación para el trabajo; la promoción humanística, científica y tecnológica del país. La carta constitucional también asevera el establecimiento del Plano Nacional de Cultura - rectificación a la Constitución – nº 48, de 2005 - también de duración plurianual.</p>	<p>Ese período es así definido como meta temporal el alcance de metas. Se establece un plazo de un año la publicación del Plano Nacional de Educación, que esté en sintonía con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.</p>	
PNE		P.C.N. 's – Parâmetros Curriculares Nacionais.
<p>El Plano Nacional de Educación aprobado por el congreso nacional brasileiro, en 1997, como una contestación a la LDB nº 9.394/96, que determina la elaboración del Plano, en sintonía con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y instituí la Década de la Educación. Deberán participar del acompañamiento y evaluación las instituciones de la sociedad civil, interesadas y responsables por los directos de la crianza y del adolescente. La evaluación del Plano Nacional de Educación debe ser hecha con los datos y análisis cualitativas y cuantitativas fornecidos por el sistema de evaluación operado por el Ministerio de la Educación El éxito del plano en sus objetivos y metas solamente serán alcanzados se hubiere el acogimiento de ese, como un compromiso de la sociedad para consigo misma</p>		<p>La concepción de los Parámetros Curriculares Nacionales se dio en 1990, cuando el Brasil participó de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien, en la Tailandia. De esa cumbre resultó compromiso por la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos.</p>

FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE LA EDUCACIÓ
PROGRAMA EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

Investigação - A Diversidade Sociocultural no Âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

LEVANTAMENTO DE PERFIL DE INFORMANTES

Informantes: Alunos da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação supracitada redundará em uma tese acadêmica para a obtenção de grau de Doutorado. A temática investigada refere-se à construção e delineamento da questão da diversidade sociocultural na Formação de Professores. Nesse sentido, venho solicitar a sua colaboração para me ajudar a compreender melhor esse processo, e, para isso, **necessito que você preencha** os dados abaixo. Esses dados vão me orientar na busca de um afinilamento quanto ao universo de possíveis informantes.

Desde já agradeço a sua disponibilidade e atenção.

Ana Lago

• **Dados Pessoais:**

Idade: _____

Gênero: F [] M []

Estado civil:

Solteira/o [] Casada/o [] Divorciada/o [] Viúva/o [] Outra denominação []

Filhos: Sim [] Quantos: _____ Não []

• **Dados Estudantis:**

O curso de Pedagogia é sua primeira formação?

Sim []

Não, possuo outra formação [] Qual? _____ Completa [] Incompleta []

Ano de ingresso no curso de Pedagogia: _____

Porque elegeu o curso de pedagogia como formação profissional?

Já iniciou os seus estudos de TCC? Sim [] Não [] Em caso afirmativo:

Que temática você está tratando em sua monografia?

Pretende seguir seus estudos em nível de Pós-graduação? Sim [] Não []

Em caso afirmativo, voltada para a educação? Sim [] Não []

Mais uma vez em resposta positiva, a opção é? Docência [] Gestão []

Já tem um curso definido? Sim [] Não []

Em caso afirmativo, qual? _____

• **Dados Profissionais:**

Atividade profissional:

Atuo como docente em classe de ensino fundamental 1 []

Em uma Instituição

Pública [], do estado [] do município []

Privada []

Sou responsável por uma classe de ___ série/ano.

Não atuo como docente em classe de ensino fundamental 1 []

Tenho outra ocupação profissional [] Especifique: _____

Já atuei como docente em classe de ensino fundamental 1 [],

Durante _____ na classe de ___ série

Nunca atuei em uma classe de ensino fundamental 1 []

Por fim, gostaria de apresentar aqui um convite. Necessito de 5 informantes para a etapa subsequente dessa investigação. Eles serão escolhidos a partir de características encontradas nas respostas dadas a esse perfil.

Você se disponibiliza para ser um dos meus informantes?

Sim [] Não [], em caso afirmativo

Nome: _____

E-mail: _____

Telefones: (____) _____ / (____) _____

FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE LA EDUCACIÓ
PROGRAMA EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

Investigação - A Diversidade Sociocultural no Âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

QUESTIONÁRIO

Informantes: Alunos da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação supracitada redundará em uma tese acadêmica para a obtenção de grau de **Doutorado**. A temática investigada refere-se à construção e delineamento da questão da diversidade sociocultural na Formação de Professores. **Estamos apresentando esse questionário não-estruturado, no sentido de buscar a sua cooperação, enquanto estudante da disciplina** “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”, referente às suas impressões sobre a disciplina, aos conteúdos essenciais e as intervenções metodológicas dessa disciplina. **Os objetivos deste questionário são:** Compreender quais são as características do tema da diversidade sociocultural que estão na pauta da formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, ademais de analisar a práxis educativa dos agentes (professores e alunos) que atuam nesse curso.

É importante indicar qual será o uso dos dados aqui coletados. Sendo assim, podemos dizer que o seguinte questionário proporcionará uma investigação mais detalhada sobre as características do tema da diversidade sociocultural na práxis educativa dos agentes (professores e alunos) que atuam nos cursos da formação de professores do *Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

É importante também ficar aqui registrado que toda informação aqui explicitada será protegida, e sua confidencialidade se dará mediante anonimato dos informantes. E à continuação, vamos expor as pontuações referentes a natureza das perguntas que integram este questionário:

 **Identificação**

(1 = “não sei afirmar” / 2 = “Não” / 3 = “menos que mais” / 4 = “mais que menos” / 5 = “Sim”):

 **Percepção**

(1 = “não sei afirmar” / 2 = “nada importante” / 3 = “pouco importante” / 4 = “importante” / 5 = “muito importante”)

 **Posicionamento**

(1 = “não sei afirmar” / 2 = “discordo plenamente” / 3 = “discordo com ressalva” / 4 = “concordo com ressalva” / 5 = “concordo plenamente):

Busca de Informações

(1 = “nunca” / 2 = “ocasionalmente” / 3 = “certa regularidade” / 4 = “quase sempre” / 5 = “continuamente”)

Para as questões que se seguem não há respostas certas nem erradas, o que se pretende aqui é saber aquilo em que realmente o grupo acredita. Então, você deve responder as perguntas indicando ao que corresponde a sua compreensão da práxis realizada em sala de aula da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural”.

Impressões sobre a disciplina

11. Em sua opinião, a implantação dessa disciplina é positiva ou desnecessária a discussão do tema da diversidade sociocultural na sociedade Brasileira? Justifique a sua resposta.

Identificação (1 = “não sei afirmar” / 2 = “Não” / 3 = “menos que mais” / 4 = “mais que menos” / 5 = “Sim”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

12. Em caso afirmativo, qual a contribuição na inserção da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB, tal como ela está planejada? Justifique a sua resposta.

Percepção (1 = “nada importante” / 2 = “pouco importante” / 3 = “importante” / 4 = “muito importante” / 5 = “fundamentalmente importante”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

13. A Legislação de Ensino determina que se contemplem alguns segmentos: Afro, Indígenas e campestres. Como você se posiciona frente à disciplina, que somente contempla um segmento proposto pela lei? Justifique a sua resposta.

Posicionamento (1 = “não sei afirmar” / 2 = “discordo plenamente” / 3 = “discordo com ressalva” / 4 = “concordo com ressalva” / 5 = “concordo plenamente):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

14. Você concebe alguma possibilidade de algum redimensionamento na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” que não relegue as discussões quanto aos povos africanos, mas que também insira os outros segmentos? Como?

Identificação (1 = “não sei afirmar” / 2 = “Não” / 3 = “menos que mais” / 4 = “mais que menos” / 5 = “Sim”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

15. Os conteúdos didáticos, tal como estão trabalhados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”, são importantes para o encaminhamento da discussão sobre o tema da diversidade sociocultural na sociedade brasileira? Justifique a sua resposta.

Percepção (1 = “nada importante” / 2 = “pouco importante” / 3 = “importante” / 4 = “muito importante” / 5 = “fundamentalmente importante”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

16. A ementa da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” alcança a totalidade da discussão sobre o tema da diversidade sociocultural para a sociedade brasileira? Justifique a sua resposta.

Posicionamento (1 = “não sei afirmar” / 2 = “discordo plenamente” / 3 = “discordo com ressalva” / 4 = “concordo com ressalva” / 5 = “concordo plenamente”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>



Os conteúdos essenciais e intervenções metodológicas na construção da disciplina:

1. Qual o grau de importância, segundo a sua percepção, dos objetivos propostos para o encaminhamento da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”? Justifique a sua resposta.

Percepção (1 = “nada importante” / 2 = “pouco importante” / 3 = “importante” / 4 = “muito importante” / 5 = “fundamentalmente importante”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

2. É garantida nas aulas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” a coesão do discurso teórico - conceitual / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural? Como?

Identificação (1 = “não sei afirmar” / 2 = “Não” / 3 = “menos que mais” / 4 = “mais que menos” / 5 = “Sim”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

As orientações teórico-metodológicas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” favorecem a habilidade e sensibilidade para trabalhar o tema da diversidade sociocultural nas salas de aula do ensino fundamental (1º ao 5º ano)? Como?

Identificação (1 = “não sei afirmar” / 2 = “Não” / 3 = “menos que mais” / 4 = “mais que menos” / 5 = “Sim”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

3. Ainda no que se refere à questão acima, caso você tenha respondido afirmativamente, quando esses encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” instrumentalizaram os estudantes para a intervenção metodológica que eles fazem / farão enquanto professores do Ensino fundamental (1º ao 5º ano)? Justifique a sua resposta.

Busca de Informações (1 = “nunca” / 2 = “ocasionalmente” / 3 = “certa regularidade” / 4 = “quase sempre” / 5 = “continuamente”):

1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 []

FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE LA EDUCACIÓ
PROGRAMA EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

Investigação - A Diversidade Sociocultural no Âmbito da Formação de Professores: o caso da Universidade Do Estado Da Bahia (UNEB).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistadora: Ana Cristina Castro do Lago
Entrevistada: Profª Drª N Professor responsável pela ministração da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores: Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Dados de Identificação: 1. Formação acadêmica e atuação profissional: Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1983), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1990), Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1997), Pós-Doutorado na Escola de Comunicação (campo da Comunicação e Cultura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora Titular do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; integrou a equipe que concebeu e implantou o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; coordenadora do PRODESE- Programa Descolonização e Educação, grupo de pesquisa que vem se destacando pelas iniciativas junto às comunidades tradicionais da Bahia, reunindo pesquisadores/as e estudiosos/as, em torno de produções científicas voltadas para a institucionalização de políticas que afirmem o direito a existência dos povos; Membro da Rede Mundial de Artistas em Aliança pelo Reencantamento do Mundo onde coordena na Bahia o projeto Dayó: compartilhando a alegria socioexistencial em comunalidades africano-brasileiras; Editora responsável pelo SEMENTES Caderno de Pesquisa publicação anual do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: ancestralidade africana e educação, comunalidades africano-brasileiras e educação, dimensão estética da comunicação africano-brasileira, dinâmica da violência escolar em territorialidades africano-brasileiras. Atualmente dedica-se à conclusão da obra Itapuã portal da ancestralidade africano-brasileira com o apoio e incentivo institucional do Ministério da Cultura através da Fundação Biblioteca Nacional em reconhecimento a excelência da abordagem literária e técnica que vem sendo desenvolvida pela autora.



Os conteúdos curriculares essenciais na construção da disciplina:

- 2. Quais objetivos, segundo a sua percepção, são os mais essenciais para o encaminhamento da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”?**
 - Realçar as diferenças culturais, como prolongamentos de sistemas civilizatórios milenares, destacando-se no Brasil, o aborígine, o europeu e africano que caracterizaram no contexto histórico do colonialismo, as matrizes da pluralidade e da identidade nacional.

- Destacar, os modos de afirmação das populações aborígenes, a continuidade da sua civilização e nas Américas;
- Destacar, os modos de afirmação das populações africano-brasileiras, a continuidade da sua civilização e nas Américas;
- Demonstrar o quanto o não reconhecimento da alteridade civilizatória da nossa população interfere no que denominamos de rejeição escolar;
- Demonstrar a relação existente entre os problemas que afetam gravemente o sistema de ensino, e as linguagens e valores que recalcam o universo de códigos e modos de comunicação que estruturam as identidades culturais das distintas comunalidades;
- Selecionar temas contemporâneos capazes de alimentar o cotidiano curricular da escola brasileira e de modo especial, da Bahia.

3. A partir de que base teórica a disciplina Processos “civilizatórios e pluralidade cultural” foi construída?

A efervescência do debate sobre a Lei 10.639/03 e sua implementação no currículo oficial das escolas brasileiras, é o foco da nossa análise, principalmente depois de constatarmos muita ansiedade entre os professores/as, sob a pressão de ter que contribuir no processo de implantação do ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira nas suas escolas. A Lei que entrou em vigor em 09 de janeiro de 2003, inclui no currículo da Educação Básica o estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira.

Levando em consideração as questões muitas vezes dispersas e equivocadas que vêm afligindo professores (as), e àquelas que habitam o imaginário de crianças, adolescentes e jovens que deverão vivenciar a Lei, aqui é importante esclarecer que o processo de sua implantação não está ocorrendo em águas tranquilas. A Lei 10.639/03 é o resultado do esforço envolvendo as comunalidades africano-brasileiras que durante muito tempo realizaram, instituíram iniciativas em Educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas Américas.

Apesar da pujança do continente africano, encontramos no cotidiano escolar professores/as e alunos/as lêem a África como um país, não conseguem percebê-la como um importante continente que protagoniza a história da humanidade.

Quando questionados sobre essa leitura equivocada, corrigem imediatamente apelando para a bacia semântica técnico-científica da cartografia que ilustra a África como um continente, mas não conseguem avançar na análise, pois a formação/informação que recebem constitui fragmentos do pensamento neocolonial, que apresentam a África como um lugar destituído de vigor civilizatório, sucumbida pelo reducionismo cartesiano das projeções de disciplinas fíncadas na perspectiva etnocêntrico-evolucionista.

Diante dessas desinformações organizam-se cursos para professores, material didático, iniciativas que possam responder ao desafio da Lei e as questões mais urgentes que aparecem como desdobramento desse processo: Que África é essa sugerida para as escolas? Como os professores/as e alunos/as a imaginam? Qual o campo semântico que irá alimentar a composição teórico-metodológica sobre a África? Como legitimar no currículo escolar a pujança civilizatória da África e sua presença na formação social brasileira?

Apesar de reconhecermos a conquista obtida pelas comunalidades em estabelecer canais de legitimação institucionais para que o Estado assumisse a alteridade civilizatória dos povos às políticas de educação, vimos

que há uma tendência de cooptação e deformação sobre a abordagem da África e sua influência em nossas vidas. Isso, muitas vezes, vem ocorrendo principalmente pela adoção de perspectivas teórico-metodológicas, ainda a deriva das projeções da História e Geografia civilizatória europocêntrica. São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida à racionalização positivista do mundo.

O discurso universal ainda em voga, congela a África no tempo e espaço da Razão do projeto histórico linear-sequencial da “ordem e progresso”, destituindo-a completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos que estruturam linguagens, organizam instituições milenares, religião, universo filosófico, complexo sistema de comunicação, tecnologias, modos de produção, uma magnífica erudição estética...

Tenho tido acesso a produções que visam atender a Lei 10.639/03 e muitas delas tendem ao apelo para conteúdos do *dejá vu* que encerram a África na bacia semântica destituída de ancestralidade e comunalidade, impregnada exclusivamente da análise da finitude produtivista. Há perspectivas que nos impressionam, porque se apresentam como contribuições para a Lei 10.639/03, mas são sustentadas por narrativas que se dedicam a cindir a África, dissecá-la, representá-la através de estatísticas e contabilidades que estabeleçam modulações socioexistenciais que dêem conta dos interesses do mercado global e tecnocapitalista.

4. Qual foi a sua primeira impressão ao entrar em contato com a ementa da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”?

Achei muito fragmentada. Procurei elaborar uma proposta que transcendesse a bacia semântica do recalque que esquadrinha, recorta a África numa perspectiva economicista e refém do historicismo linear predominante. Alguns obstáculos teórico-ideológicos também se constituíram como desafios, a exemplo: sincretismo cultural e identidade de escravo.

Impressões sobre a disciplina

17. Qual é, no seu entender, a maneira ideal para trabalhar o tema da diversidade sociocultural?

Através das linguagens próprias das comunalidades. Entra em cena continuamente a estética o lúdico que constituem as elaborações de conhecimento que organizam o viver cotidiano desses povos milenares.

18. Em sua opinião qual a contribuição na inserção da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” no desenho curricular do Departamento de Educação, Campus I /UNEB, tal como ela está planejada?

É uma vitória de muitas gerações de educadores/as que estabeleceram estratégias de luta e resistência no âmbito das políticas educacionais recusando de modo radical o currículo etnocêntrico e a ideologia do recalque as civilizações aborígenes e africana.

19. A Legislação de Ensino determina que se contemplem alguns segmentos: Afro, Indígenas e camponeses. Porque a disciplina somente contempla um segmento?

Primeiro porque ele nasce visando atender a Lei 10.639/03 que tratava do ensino da História da África e da cultura afro-brasileira. Segundo estamos na Bahia onde a maioria da nossa população é de descendência africana e que sofrem sistematicamente a pedagogia alicerçada em políticas racistas que atravessam o século XIX, XX e

XXI.É por essa geração e as futuras que nos propomos a formar educadores capazes de lidar com respeito e orgulho os valores da alteridade civilizatória africana.

20. Há alguma possibilidade de um redimensionamento que não relegue as discussões quanto aos povos africanos, mas que também insira os outros segmentos?

Os outros segmentos seriam o dos povos europeus?Esses já estão em cena no cotidiano curricular das escolas brasileiras desde o século XIX(me situo nesse século por ter desenvolvido recentemente um estudo sobre a Escola Normal no Brasil de modo especial na Bahia em 1836 um ano após a insurreição Male um dos mais importantes levantes de africanos nas Américas).

É urgente que tenhamos políticas curriculares que dêem aos educadores repertórios de Matemática,Geografia,História,Biologia,Línguas,etc que saiam do universo europocêntrico de mundo.

Para os povos que têm o seu viver cotidiano atravessado por tragédias –desdobramentos das relações de prolongação colonial que tendem a sugar sua dignidade, seu direito à existência e direito de exercer a sua alteridade civilizatória, e também de manter erguidas as dinâmicas territoriais que os organizam –, as questões apresentadas aqui assumem um significado extraordinário, pois o que está em jogo é a continuidade, a descendência, que constituem perspectivas de futuro para os patrimônios civilizatórios característicos de muitos povos.

Eu gosto muito dessa perspectiva:

“[...] o regime colonial cristalizou circuitos , e a nação é obrigada , sob pena de sofrer uma catástrofe,a mantê-los.Talvez conviesse recomeçar tudo [...] reinterrogar o solo, o subsolo, os rios e- por que não ? – o sol. [...] A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal , mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta.” (FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira,1968 ps.31 e 79).

21. Quais conteúdos didáticos, segundo a sua percepção, são os mais essenciais para o encaminhamento da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”?

Todos! Desde que possam realçar as elaborações de mundo de conhecimentos dos povos aborígenes e africanos considerando uma ética (se for possível) de coexistência com os valores da civilização européia consagrada nos currículos escolares.

 **A condução teórico-metodológica da execução da disciplina.**

1. Você acha que os encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” instrumentalizam os estudantes para a intervenção metodológica que eles fazem / farão enquanto professores do Ensino fundamental – 1ª a 4ª série?

Creio que sim. Mas, uma constatação: há um entulho ideológico sobre as civilizações milenares como a aborígene e africana que recalca profundamente os futuros educadores e tende a afastá-los e reconhecerem o direito à alteridade dessas civilizações. A uma resistência muito grande no convite a uma aproximação com essas alteridades. Mas é um desafio!

2. Como é garantida nas aulas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” a coesão do discurso teórico (conceitual) / encaminhamentos metodológicos quanto ao tema da diversidade sociocultural para o ensino fundamental – 1ª a 4ª série?

Selecionamos os temas/aspectos que orientam a disciplina a partir de uma sondagem prévia que realizamos no início do semestre com os graduandos/as. Depois desenhamos o semestre identificando textos, vídeos, músicas, etc linguagens que nos aproximem das reflexões teórico-metodológicas.

3. Quais as possibilidades e limitações do tema da diversidade sociocultural que mais se apresentaram na construção e planejamento da disciplina?

Biblioteca especializada;

A relação com a supremacia de algumas disciplinas que detém uma carga horária maior e sugam o espaço/tempo dos graduandos/as (estágio totalmente desarticulado com nossas proposições) constituindo geralmente entulhos ideológicos à abordagem da nossa disciplina.

Salvador, 17 de outubro de 2008.

N

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE LA EDUCACIÓ
PROGRAMA EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

Investigação - A Diversidade Sociocultural no Âmbito da Formação de Professores: o caso da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE – PARTE 1

Informante: A. Aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável.

A investigação supracitada entra em uma nova etapa. A partir da eleição dos informantes, efetuada no período, podemos avançar em direção a uma nova etapa da construção e delineamento da questão da diversidade sociocultural na Formação de Professores.

Estamos apresentando essa entrevista em profundidade a você, enquanto estudante da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” e ao mesmo tempo atuando como professor do ensino fundamental - 1º ao 5º ano, **no sentido de buscar a sua cooperação, sobre** a relação entre a disciplina - conteúdos essenciais e as intervenções metodológicas – e sua aplicabilidade na sua prática docente. **O objetivo destas sessões de entrevista é:** Examinar em que medida o que é idealizado na teoria e na sociedade política, ademais do fincado em nível institucional dos cursos de formação de professores sobre o tema da diversidade sociocultural, é executado no Ensino Fundamental.

1ª sessão de entrevista em profundidade: 10/11/2008

Os encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” lhe instrumentalizou para a intervenção metodológica que você faz enquanto professores do Ensino fundamental (1º ao 5º ano)?

Basicamente, que eu fiquei mais assim, foi de está trabalhando as datas, antes,... Eu vim ter essa consciência com a disciplina dela. Eu conhecia a lei, já tinha ouvido falar mas não tinha inserido em minha prática. Foi a partir da disciplina que eu comecei a ter essa prática, a me envolver mais nessas questões com os alunos. Vim trabalhar por causa da exposição que ocorreu no ultimo dia e aula, eu me interessei muito com o trabalho das meninas do stand das bonecas, das franjas (tranças). Eu comecei a me envolver. Aí eu vim na biblioteca, consegui um livro que eu achava que o livro dá uma discussão muito legal, que é o livro: As tranças de Butun! É um livro muito bom, é maravilhoso aquele livro, aí eu scaniei aquele livro e coloquei, porque eles são muito envolvidos com computador, levei para sala de informática e fui passando o slide. Foi muito legal! porque a imagem estava mais ampliada, aí voltava, vinha, e eles também buliam. Aí a discussão foi muito legal do penteado, da trança, de estarmos valorizando, né? No caso de está conhecendo, eu comecei a trabalhar a África com eles, para eles irem conhecendo uma cultura diferente da nossa, no caso, que no livro fala de que na África, crianças não poderiam usar, que usam aqueles “cócózinhas”. Então, eles começaram a querer saber mais:

- E aqui no Brasil, professora? Porque aqui no Brasil as pessoas usam (eles começaram a valorizar mais os penteados, tudo isso!)

Achei muito interessante essa discussão, e no mesmo dia trabalhei a musica de Daniela Mercury e de Seu Jorge²⁶ e eu achei muito bacana a participação deles (de não estarem estranhando) de estarem cantando e de uma criança que já conhecia a letra da música, que fala, que fala que hoje o negro está mais valorizado. A música é muito legal.

Mesmo com a idade deles de sete anos, a gente tem que está levando esse estilo de música também. Levando essa cultura para eles, porque eles aprendem com a música, eles valorizam bem mais.

Essas coisas que estamos tentando trabalhar. Ela [a professora N] falou isso mesmo, tipo agente está trabalhando sobre o índio, não trabalhar só um dia, ou de está trabalhando a consciência negra não só em novembro, mas de você está trazendo esse trabalho já no seu processo, na sua prática, e ter uma culminância. E não só em um dia onde vamos fazer aquela Apresentação só, e ali acaba e depois a criança não vai ter um encaminhamento maior.

Existe algum conteúdo voltado para a discussão do tema da diversidade sociocultural, que você manejava de uma determinada forma e ao participar das aulas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” você redimensionou o trato em sua sala de aula, seja ele teórico - conceitual ou de encaminhamentos metodológicos? Como?

É, é isso... As aulas da Profª N valorizavam mesmo, tipo uma dinâmica que eu fiz com os meninos, de eles valorizarem (eles próprios no caso) a cor o cabelo. Aí é uma dinâmica que é com espelho. Eu fiz com eles, assim, foi muito interessante, porque fiz uma roda, cada um falando das características de sua família

- Meu avô era negro, pró! Meu avô era branco!

Até algumas coisas que eu não pensava que eles sabiam, tipo:

- Meu pai disse que é (descendente) de português.

Essas foram algumas coisas que eles trouxeram, falando um pouco da família. Então eu mandei passar o espelho, quer dizer, ninguém sabia que era um espelho, pois era uma caixinha comum espelho dentro, que cada um ia olhar e não podia dizer para o outro o que estava vendo. Que era uma surpresa o que tinha ali! É difícil fazer calar a eles, mas foi possível fazer esse trabalho. Aí passei o espelho para cada um, e quando terminou, eu perguntei:

- E aí, o que você viram na caixa?

Cada um foi dizendo o que viu (eu tive que está dando as orientações ara eles estarem dizendo o que viram na caixa).

Ah! Eu me vi (você se viu como? Como é que você estava hoje?)

Aí eles começaram a falar:

-Ah! Eu sou morena, né?

Alguns falam que são morenos, outros falam que são negros, brancos. Aí, começaram a dizer:

- Meu cabelo é cacheado, é ondulado, é liso.

- Hoje eu estou com acara alegre, hoje estou com a cara triste.

Pude ali trazer a temática da diversidade, mostrando prá eles... Mas todos são iguais. Foi assim que eu comecei a trabalhar esse tema.

Essa semana foi até interessante, pois eu fui a um encontro de professores. E comentei esse trabalho, e foi daí que eu conheci musica de Daniela Mercury (que eu não conhecia)

²⁶ Sou Preta - Daniela Mercury e de Seu Jorge

Existe alguma prática que você realizava em sala de aula referente ao tema da diversidade sociocultural, e ao frequentar a disciplina de “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” você viu que estava executando anteriormente de forma errada?

Acho que foi o trabalho com literatura, de não dar tanta ênfase a temática como eu dou hoje. A preocupação é maior. Eu pensei em fazer uma pesquisa para conhecer um pouco mais a África, pois tinha no livro deles, como conteúdo, mas um conteúdo reduzido do livro, então eu tentei fazer uma pesquisa maior. Então eu não trabalhei no primeiro semestre, deixei para trabalhar agora, no segundo, já pensando que em novembro vinha, né? [semana da consciência negra] então eu acabei não dando. Mas, aí eu falei:

- Não, não vou só trabalhar em novembro, vou trabalhar quando for possível, foi quando, então, eu tentei restaurar isso para trabalhar logo. Então, eu trabalhei bastante com eles a temática: “a contribuição da cultura africana dos negros aqui no Brasil”, comecei trazer a comida, que eles ficaram um pouco assim: acarajé, que eles conhecem.

Essa foi a primeira vez que eu fiz isso, porque no folclore gente trabalha também, em agosto nós levamos uma baiana de acarajé, também o samba, essas coisas também. Mas agora, com maior profundidade, que eu me interessei de está procurando foi agora, com a disciplina, as palavras que eu estou tendo fluência (palavras de influência negra), são as religião, a música, os instrumentos musicais, a capoeira, foi interessante. E na escola mesmo, eu tive uma experiência muito negativa. E eu não tinha experiência, pois estava no primeiro semestre da faculdade, muito imatura. A diretora colocou capoeira como educação física na escola, mas, na escola por ter pais de outras religiões, não aceitaram a capoeira, tinham crianças que faziam as aulas e tinham crianças que não faziam por causa da religião e a escola concedia aquilo, que aquela criança, naquele momento não participasse das aulas de capoeira. Na época eu não concordei, porque ela disse:

- Olhe, você fica com as outras crianças na sala fazendo atividades – Aí eu disse:

- Não, tudo bem que você não quer que eles participem, mas eles vão ficar pelo menos assistindo a aula, aí

Eu acho que pelo menos eles deveriam estar assistindo as aulas, porque eu não deveria estar dando conteúdo, mesmo que ela tenha me dito:

- Ah! Você trabalha artes!

Mas eu estava no primeiro semestre e também iniciando a minha prática. E quando chegou o ano seguinte um acordo tirou a capoeira da escola, e colocou a aula de educação física. Se fosse hoje, com um amadurecimento maior, eu teria outra visão, não só eu teria outra visão, mas outros docentes, que também tiveram essa visão reducionista e concordaram com a saída da capoeira.

Mas, também tem o folclore que também trabalha com a capoeira, e ela [a diretora] tenta às vezes e diz:

- vamos chamar a capoeira!

Mas é insuficiente, porque tinha crianças que estavam muito interessadas, já faziam parte eles de rua estar participando dessas aulas, e outras não, porque já não aceitam porque, acham que é de candomblé. Essa visão é a que mais tem e isso é muito negativo. E eu se tivesse mais amadurecimento, hoje eu tenho uma visão diferente, poderia estar na minha prática. Mas, eu vim mais trabalhar no segundo semestre, a partir de agosto, setembro, outubro, período que coincide com a disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural”

Salvador, 19 de novembro de 2008

A

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE LA EDUCACIÓ

PROGRAMA EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

Investigação - A Diversidade Sociocultural no Âmbito da Formação de Professores: o caso da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE – PARTE 1

Informante: L - Aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável.

A investigação supracitada entra em uma nova etapa. A partir da eleição dos informantes, efetuada no período, podemos avançar em direção a uma nova etapa da construção e delineamento da questão da diversidade sociocultural na Formação de Professores.

Estamos apresentando essa entrevista em profundidade a você, enquanto estudante da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” e ao mesmo tempo atuando como professor do ensino fundamental - 1º ao 5º ano, **no sentido de buscar a sua cooperação, sobre** a relação entre a disciplina - conteúdos essenciais e as intervenções metodológicas – e sua aplicabilidade na sua prática docente. **O objetivo destas sessões de entrevista é:** Examinar em que medida o que é idealizado na teoria e na sociedade política, ademais do fincado em nível institucional dos cursos de formação de professores sobre o tema da diversidade sociocultural, é executado no Ensino Fundamental.

1ª sessão de entrevista em profundidade: 10/11/2008

Os encaminhamentos metodológicos dos conteúdos tratados na disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” lhe instrumentalizou para a intervenção metodológica que você faz enquanto professores do Ensino fundamental (1º ao 5º ano)?

N – Vamos começar pelos instrumentos de intervenção, eu comecei na época de processos civilizatórios, a Profª N disse uma coisa importante sobre a questão da valorização, até estética mesmo, para trabalhar com o ensino fundamental. Eu percebi que na minha sala eles tinham muita tensão, existindo atualmente criança de cor negra, cabelo crespo, enfim, eu percebi que eles tinham a crítica, e eles constantemente, nas primeiras semanas de aula, principalmente.....:

- Pró, não sei quem disse que eu sou negra! (isso aí era uma ofensa para eles)

E elas eram realmente negras, só que elas entendiam aquilo como uma ofensa, e, eu tive que chegar a um momento de parar porque era constantemente no momento de dar aula..... Eles perceberam que incomodavam.

Eu tinha uma aluna específica que estava muito incomodada

– Aquele disse que meu cabelo é duro!!(e tinha essas coisas)

Eu disse: - Gente! Vamos parar para conversar um pouco sobre isso!

Eu tive eu chamar e dizer pra ela:

- Vem cá! A cor de sua pele é qual? Isso te incomoda por quê? Você não é negra?

Eu disse pra ela que ela era negra (ela era negra, é verdade). Isso não existia, enfim, por ela ser negra não era um defeito, não era um problema, que ela não tinha que ta tão incomodada, tão revoltada porque a coleguinha estava chamando de negra. E tentei explicar para o coleguinha que ela não deveria chamar o outro de negro, porque ele

estava utilizando uma forma pejorativa, pra ofender mesmo, quer dizer. E você observa que o principal aluno que fazia isso, tem cor negra. Aí, eu disse:

- você está utilizando a sua própria cor pra ofender outra pessoa, então eu resolvi trabalhar sobre isso com eles.

Aí eu trabalhei um livro interessante com eles que é “pretinho, meu boneco querido”. Prá série deles é um pouco avançada, mas eu fiz a leitura com eles, tentei o reconto da história... Nessa aí gente trabalhou até antes, na semana da criança, em outubro. Eu tava pensando na questão da... Porque a gente tem aquela cobrança, por exemplo, agora, eu novamente tenho que trabalhar porque a própria secretaria de educação (olha, ela liga pra escola, lá) quer saber o que vai ser trabalhado, quer o programa e tudo isso. Então, a escola cobra, enfim, na semana [da consciência negra] você tem que dar um enfoque.... Até esse texto eles já trabalharam antes. Porque ela falou:

- Ah! Porque você não guardou para trabalhar agora? Eu disse:

- Não, porque senti necessidade de trabalhar esse texto antes. Então, ele já foi trabalhado!

Já teve o trabalho desse texto, teve essa questão que a gente fez na semana da criança. Leu o livro fez o reconto porque fala sobre essa questão, justamente porque esse livro fala sobre a questão racial, do preconceito de querer mudar a cor do rosto. Ai eles falaram:

- Ah! Professora também tem um cantor famoso que tentou pintar, mudar a cor do rosto e não ficou legal, então eu disse: - Ah! Sim. E eles fizeram toda uma discussão em cima disso. Eles diminuíram muito essa questão, ainda às vezes acontece, mas eles diminuíram muito.

Foi preciso eu dizer assim:

- Ele lhe chamou de negra, mas você é mesmo negra e daí? E não tem problema em você ser dessa cor, é bonito também. Aí tinha outra colega, que já tinha uma consciência familiar, que falou:

- É isso, minha mãe falou que quando me chamarem de negra é pra dizer que eu sou negra mesmo, que eu gosto de ser negra e que não existe problema em ser negro.

Então, gente fez o possível para trabalhar essa questão. Eu ouvi muito isso com N, porque ela fala muito nisso e dizia sempre com muito orgulho.

- Sou negra mesmo, e eu acho lindo, e você tem que falar com orgulho porque não tem nenhum problema, nenhum defeito nisso. Então, acho que isso me ajudou.

E que a gente estava falando do planejamento, também tem muito disso, não importa que naquela semana tem que trabalhar aquilo, é todo um percurso, que a necessidade vai surgindo a todo o momento na sala de aula. Agora, a rede municipal pede, justamente, para você trabalhar essa semana, tem todo ritual que você tem que seguir, mesmo que você trabalhe durante o ano, mas naquela semana você tem que preparar alguma coisa.

Nós estamos preparando, no dia 21.11, vai ter inclusive um encerramento. Falamos para eles levarem comida baiana, aí eles já se entusiasmaram. Eles já compraram a comida antecipadamente prá levar, prá fazer no dia, é uma escola muito carente, a gente quer fazer uma coisa diferente. Muitos não têm oportunidade de comer esse lanche, e vamos fazer isso no dia 21, que vai coincidir, por enquanto com a minha despedida de estágio, pois não sei se vamos prorrogar ou não.

Existe algum conteúdo voltado para a discussão do tema da diversidade sociocultural, que você manejava de uma determinada forma e ao participar das aulas da disciplina “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” você redimensionou o trato em sua sala de aula, seja ele teórico - conceitual ou de encaminhamentos metodológicos? Como?

No meu caso, a disciplina coincidiu bem na época que eu comecei a fazer o estágio. E quando eu cheguei na escola eu não tinha muita experiência em sala de aula, só em reforço escolar, mas em sala de aula, não. Então eu cheguei numa turma, que não é exatamente aquela que você espera encontrar. Eu cheguei numa escola que diziam que era no bairro do Cabula, mas na verdade é em Pernambués. Quando cheguei na escola, era uma escola pequena, com trinta alunos na sala, uma escola numa comunidade muito carente e alunos desse contexto. Então, casou muito bem, porque eu precisava daquilo nesse momento, pra entender, justamente a diversidade cultural que tinha ali, que era muito forte. Então teve a questão da religião, das formas de vestir, das tranças, na minha sala as meninas usam muito trança, usam muito brinco, que a gente chama de ‘africana’. Em Pernambués, eles têm um enfoque muito forte da cultura negra. Então, a disciplina casou muito bem, até mesmo para ver essa questão do respeito, pra mim foi muito importante. Eu me lembro bem que N falava dessa questão, que é muito importante, a gente precisa discutir muito isso, porque no Ensino Fundamental se valoriza muito apenas o ensino de Português, você vê que na escola particular eles dão espaço para ensinar geografia, história, ciências, artes, matemática; tudo é importante - logicamente que tem aquela carga horária – mas, tudo tem que abordar. E na escola pública tem aquela questão de português, que você é voltado a ensinar muito português, inclusive por causa da provinha Brasil, a gente tem que ver se está funcionando mesmo, e tudo é voltado para isso. Mas ela [a professora N] traz uma questão muito importante: você tem que fazer as adaptações, se você vai ensinar Português, porque não trabalhar um texto que envolva a questão da diversidade? Porque você não deixa de trabalhar a questão do letramento e não deixa de trabalhar a questão racial e consegue envolver outros aspectos dentro daquele programa que você está seguindo. Foi muita coisa importante que a disciplina trabalhou, por exemplo trabalhar a questão da lei.

Existe alguma prática que você realizava em sala de aula referente ao tema da diversidade sociocultural, e ao frequentar a disciplina de “Processos civilizatórios e pluralidade cultural” você viu que estava executando anteriormente de forma errada?

Como eu disse, a disciplina coincidiu bem na época que eu comecei a fazer o estágio.

Salvador, 28 de novembro de 2008

L

FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE LA EDUCACIÓ
PROGRAMA EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA
Investigação - A Diversidade Sociocultural no Âmbito da Formação de Professores: o caso da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE – PARTE 2

Informante: A. Aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável.

Estamos apresentando a 2ª sessão da entrevista em profundidade em busca do delineamento da questão da diversidade sociocultural na Formação de Professores. E em continuidade recorreremos a você **para detalhar informações que foram preciosas na sessão anterior, enquanto estudante da disciplina** “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” e ao mesmo tempo atuando como professor do ensino fundamental - 1º ao 5º ano, **no sentido de buscar a sua cooperação, sobre** a relação entre a disciplina - conteúdos essenciais e as intervenções metodológicas – e sua aplicabilidade na sua prática docente.

2ª sessão de entrevista em profundidade: 03/12/2008

Você narrou um episódio muito interessante sobre a capoeira, que aconteceu no primeiro momento de sua atuação docente

E na escola mesmo, eu tive uma experiência muito negativa. E eu não tinha experiência, pois estava no primeiro semestre da faculdade, muito imatura. A diretora colocou capoeira como educação física na escola, mas, na escola por ter pais de outras religiões, não aceitaram a capoeira, tinham crianças que faziam as aulas e tinham crianças que não faziam por causa da religião e a escola concedia aquilo, (...)

Mas eu estava no primeiro semestre e também iniciando a minha prática. E quando chegou o ano seguinte um acordo tirou a capoeira da escola, e colocou a aula de educação física. Se fosse hoje, com um amadurecimento maior, eu teria outra visão, não só eu teria outra visão, mas outros docentes, que também tiveram essa visão reducionista e concordaram com a saída da capoeira.

O interessante, foi que você disse que se fosse hoje você manejaria a situação de forma diferente. Minha pergunta é: como você manejaria hoje essa situação?

Seria conscientizando os pais, porque o término (da capoeira na escola), no caso, foi por causa dos pais, porque eles não tinham conhecimento real da capoeira, achavam que a capoeira era “coisa” de candomblé. Isso foi o que a diretora trouxe para a gente, e hoje eu creio que não. Os próprios alunos trabalharam isso muito bem agora, quando eles falaram um pouco da história do Brasil (história do negro no Brasil), aprenderam que (a capoeira) foi trazida pelos escravos negros. Eu acho que tem que ter um trabalho de conscientização dos pais sobre a importância da atividade, para eles entenderem como uma atividade até artística, para que eles vejam de outra maneira, para eles não deixarem de discriminar, por acharem que é do candomblé.

Acho que deveria ser uma conscientização dos pais, porque as crianças gostam, e não foi olhado o lado dos meninos e sim, o lado dos pais. Eu daria uma conscientização, tipo uma reunião explicando a importância de estar trabalhando a capoeira, a cultura e reforçar o fato de que as crianças gostam, e até praticam nas horas livres (no intervalo e até na própria sala de aula)

Você acha que a diretora não tentou fazer isso?

Não, porque ela lucra outra coisa. No caso, ela tem que agradar aos pais, entendeu, tem que fazer alguma Coisa que agrade aos pais para não ir contra o que eles acham. Então ela não olhou em nenhum momento o outro lado, e por isso estamos há dois anos com educação física. Então, agente traz a capoeira em outros momentos, mas, como recreação com os meninos, e no folclore. Agora mesmo, eu trouxe na consciência negra (a semana de consciência negra), por vontade própria e deles também, porque a maioria dos meus alunos esse ano gostam muito de capoeira, eu acho que todos os meninos lá gostam de capoeira, eles na sala brincam, e as meninas escolheram dançar e os meninos preferiram a roda de capoeira.

- a gente não quer dançar não, Pró! A gente quer uma roda de capoeira!

Aí que eles trouxeram uma roda de capoeira no dia da consciência negra.

Você gostou das atividades do dia da consciência negra?

Eu amei. Eu vou mandar as fotos dos meninos, pois eu juntei toda a escola. Começou com eles (os meninos na sala de aula) fazendo um par, depois que todo mundo da sala apresentou, a gente abriu para as outras séries, aí, um foi puxando o outro, e todo mundo batendo palma, e como não tinha *o berimbau*, *aí a gente conseguiu um CD com o som do berimbau*

Salvador, 10 de dezembro de 2008

A

FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE LA EDUCACIÓ
PROGRAMA EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA

Investigação - A Diversidade Sociocultural no Âmbito da Formação de Professores: o caso da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE – PARTE 2

Informante: L - Aluna da disciplina “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” do currículo da Formação de Professores - Pedagogia - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - que se encontra em perfil desejável.

Estamos apresentando a 2ª sessão da entrevista em profundidade em busca do delineamento da questão da diversidade sociocultural na Formação de Professores. E em continuidade recorremos a você **para detalhar informações que foram preciosas na sessão anterior, enquanto estudante da disciplina** “Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural” e ao mesmo tempo atuando como professor do ensino fundamental - 1º ao 5º ano, **no sentido de buscar a sua cooperação, sobre** a relação entre a disciplina - conteúdos essenciais e as intervenções metodológicas – e sua aplicabilidade na sua prática docente.

2ª sessão de entrevista em profundidade: 12 / 11 /2008

Na entrevista anterior você falou sobre a valorização, até estética, para trabalhar questão da diversidade sociocultural no ensino fundamental (1º ao 5º ano). Dentre outras coisas você citou a religião e a música como fatores preponderantes no enfoque da diversidade sociocultural. Você pode falar um pouco mais sobre isso?

Eu me deparei com uma turma que tinha muito forte isso, que é a questão da religião. E a gente tinha o hábito de fazer, no início das aulas. E eles tinham o hábito, com a professora anterior, de uma prece católica, que era a oração do “Pai Nosso” comum, e, quando eu cheguei comecei a fazer uma oração evangélica, que era uma oração que eles pediam o que queriam. E nesse momento eu percebi que tinha um aluno que não participava de nenhuma forma e ele sempre resistia e eu achava que era por indisciplina mesmo, simplesmente por indisciplina. E aí, eu comecei chamando, e depois foi que eu percebi que ele faz parte dos cultos Afros. Ele faz parte do candomblé, e a resistência dele vinha disso.

Um primeiro momento foi dizer assim

- O que eu vou fazer com um menino que ...? Que eu vou fazer se uma parte faz assim ...? Foi que eu comecei a tentar juntar. Vamos fazer cada um, um dia um fazia de uma forma, mas, também, porque eu só estava fazendo a minha forma religiosa. Então eu comecei a dar espaço, xxxx estavam habitados, muitos católicos queriam fazer a oração. Num dia oravam o “Pai Nosso”, no outro dia ... Eu até dei oportunidade a ele de se manifestar religiosamente como ele quisesse. Ele não aproveitou a oportunidade, mas também ele parou de resistir. Ele começou a dar a mão na rodinha, ele não fechava os olhos nem orava, mas ele ficava mais à vontade.

Nesse momento ele se sentiu mais respeitado. Eu acho que eu não estava respeitando muito esse espaço dele. A princípio, a gente começa a não perceber o que está acontecendo. Acho que esse é o grande problema, você passa pelo problema e não percebe, quando você começa a perceber fica mais fácil. E com a professora N, ela começou a falar muito nessa questão, aí uma aula foi que bateu...

- Será que ele é e outra religião? Porque se fosse eu que estivesse em outro lugar, também não iria querer participar! Eu i me sentir assim, sei lá, excluída. Porque já teve algumas coisas que eu me senti assim, nessa situação. Foi aí que eu fui despertando. Ela (a professora N) trou Xe um txto interessante prá despertar sobre isso (...) foi um texto que me ajudou a quebrar muito essa questão.

E a música é porque eles já têm aquela questão que já vêm do cotidiano, eles chegam na sala fazendo aquele “batuque” na mesa o tempo todo, e aquele negócio de dançar, e às vezes, você quer fazer uma atividade, mas às vezes é difícil você encontrar aquilo ali, então, você abacá trazendo a música pra conciliar, não prá competir com você, porque senão você perde..., perde, perde feio, então você tem que trazer o cotidiano deles, senão você perde o controle total da turma.

Você gostou das atividades do dia da consciência negra, faça uma avaliação, quais foram os ponto fortes e quais os pontos fracos?

Vou começar pelos pontos fortes, na verdade a gente tinha desenvolvido um trabalho ao longo do tempo, a gente tinha tentado desenvolver essa questão. E eu percebi assim, pelo menos assim no nível da história eu percebi que eles pegaram alguma coisa. Tanto que no começo da aula eles estavam falando: - Lembra que o negro veio – E eles pegaram muito a questão do escravo, e eles tinham muito aquilo ali, e eles foram trazendo – Ah! Mas o escavo lutou também. Também era muito daquela questão de que o escravo – Ah! Professora, eles ficavam presos e apanhavam... E eu digo: - É, mas eles também lutavam. eu acho que eles pegaram, foram entendendo um pouquinho dessa questão da história. Tanto que eles trouxeram, sem Sr naquele dia, nas aulas anteriores (ao dia da consciência negra), eles conseguiram xxxxx da questão do negro, da questão do índio. Eles disseram que a professora anterior já tinha dito que não foram os portugueses que descobriram o Brasil que os índios já moraram aqui. E eles internalizaram muito isso, tinha um aluno Adailson esmo, que ele domina muito bem essa questão de perceber as coisas assim, e de uma opinião xxxxxx. Então, eu acho que esse foi o ponto forte.

Ponto fraco, eu acho que eles precisam muito de se habituar de coisas, de ter sse tratamento, porque senão, tudo é muito bom, um choque xxx. Acho que está faltando mais pessoas para trabalhar com eles essas coisas, porque tudo é novidade. Você vê que essa novidade, é porque eu acho que eles não estão acostumados com isso. Por exemplo, eu levo bastante vídeo, eu gosto muito de trabalhar com eles filmes, porque eu percebo que eles ficam muito entretidos. Mas eu percebo que eles acham tão novidades que eles ficam muito eufóricos. Eu acho qe se eles forem educados a aprenderem a assistir e se não for tão novidade para eles, quando se levarem um filme ou fazerem um momento, como aquele, eles vão participar de uma forma mais proveitosa, porque eles já vão estar acostumados. Xxx. É a minha única vez, é a minha possibilidade. Vão ter outras vezes, então eles vão chegar mais tranquilos.

Salvador, 17 de dezembro de 2008

L