

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

SELMA SHIRLEI ISIDORO RAMOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
TEMA DA INTERCULTURALIDADE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

ALFENAS/MG

2021

SELMA SHIRLEI ISIDORO RAMOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
TEMA DA INTERCULTURALIDADE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas Minas Gerais.

Área de concentração: Fundamentos da Educação e práticas educacionais

Orientador: prof. Dr. André Luíz Sena Mariano

ALFENAS/ MG

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Ramos, Selma Shirlei Isidoro
R175f Formação inicial de professores para a educação infantil e o tema da
interculturalidade: análise dos currículos dos cursos de pedagogia das
Universidades Federais Mineiras. / Selma Shirlei Isidoro Ramos – Alfenas,
MG, 2021.
[177] f.: il. –

Orientador: André Luíz Sena Mariano.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1. Cultura. 2. Interculturalidade. 3. Multiculturalismo. 4. Formação
inicial. 5. Professores. 6. Educação Infantil. I. Mariano, André Luíz Sena.
II. Título.

CDD-370.71

SELMA SHIRLEI ISIDORO RAMOS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E
O TEMA DA INTERCULTURALIDADE: ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS**

A banca examinadora abaixo assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas educacionais.

Aprovada em: 21 de setembro de 2021

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Instituição: Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Instituição: Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG



Documento assinado eletronicamente por **André Luiz Sena Mariano, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2021, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, Professor do Magistério Superior**, em 21/09/2021, às 15:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)



Documento assinado eletronicamente por **Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula, Usuário Externo**, em 23/09/2021, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º,



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0590914** e o código CRC **CD68C107**

Aos meus filhos, **Kayo Phelipe, Bruno Renan, Evelyn e Emilly** amor maior, vocês são a razão da minha vida e a minha maior riqueza.

Ao meu anjo **Pedro Samuel** (in memoriam) você estará para sempre em meu coração, todos os dias ao observar o céu eu vejo que a nossa estrelinha está a brilhar.

À minha mãe **Maria Aparecida**, gratidão pela minha vida!

Ao meu eterno mestre, amigo e orientador **André Luiz Sena Mariano**, obrigada por acreditar em mim

AGRADECIMENTOS

A conclusão desse trabalho é uma conquista que somente se concretizou porque ao longo do caminho eu pude contar com o carinho e a dedicação de pessoas muitos especiais que estiveram ao meu lado durante todo esse percurso.

Primeiramente agradeço a Deus, por ter concebido a mim, o privilégio de poder estar aqui para compartilhar esse trabalho em meios há tempos tão difíceis permeado pelo medo e a incerteza, marcado por perdas irreparáveis. Sei que tudo na nossa vida tem um propósito.

Ao meu orientador Dr. André Luiz Sena Mariano, você é fonte de inspiração para mim, não somente como professor, mas como ser humano e amigo antes de tudo, sou grata a Deus por ter nos concebido esse encontro nessa vida. Obrigada pela confiança, por acreditar em mim, pela compreensão, paciência, carinho, amor e amizade. Sou privilegiada por suas orientações. Gratidão.

Agradeço aos meus filhos, Kayo Phelipe, Bruno Renan, Evelyn e Emilly, pela compreensão nos momentos em que estive ausente para a conclusão desse trabalho.

À minha nora Laura e aos meus futuros genro e nora, Nathan e Bárbara, pela confiança, carinho e dedicação nas horas precisas.

À minha mãe Maria Aparecida, pelo incentivo, carinho e compreensão.

Aos meus familiares pela compreensão as minhas ausências, embora distantes, vocês sempre estiveram presentes para mim.

À minha amiga, irmã e colega de profissão Cinira Martins, obrigada por estar sempre ao meu lado, por confiar em mim e acreditar. Gratidão por tanto e por tudo.

Agradeço em especial às minhas amigas e confidentes Josiane Branco e Glauciene Borges, pelas longas horas de resenhas e brincadeiras e as minhas amigas Patrícia Santana e Lívia Cassimiro pelo carinho e cumplicidade, vocês fizeram com que os dias se tornassem mais leves.

Agradeço a todas as minhas colegas de profissão, por compreenderem as minhas ausências, pela cooperação carinho e incentivo.

Aos meus colegas do curso que estão finalizando também essa etapa, obrigada por compartilhar comigo tantos conhecimentos.

À minha amiga e parceira de caminhada Viviane Galvão, conseguimos, estamos aqui, ter você como companheira durante essa trajetória fortaleceu-me para seguir em frente.

Agradeço a profa. Me. Vânia Flores Paiva, a sua confiança e incentivo foram primordiais para os primeiros passos dessa caminhada.

Agradeço as professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação: Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e a Profa. Dra. Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula, meu muito obrigada pela atenção e dedicação pelas quais vocês pontuaram o melhor caminho para o desenvolvimento final do meu trabalho, gratidão.

Gratidão a todos/as os professores/as do PPGE, muito obrigada por tanto aprendizado.

A todos/as profissionais que fazem parte do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL.

Agradeço a Universidade Federal de Alfenas- UNIFAL pelo acolhimento desde o início e a bolsa concedida pelo programa PIB-PÓS.

Que esse trabalho possa contribuir com novas reflexões para todas as formas de exclusões e preconceitos existentes na nossa sociedade e especificamente no ambiente escolar.

A minha eterna gratidão a todos/as que de alguma forma contribuíram direto e indiretamente para a realização desse trabalho. Gratidão.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Toda a sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus significados” (WILLIAMS, 2011, p. 05)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo geral analisar de que forma o tema da interculturalidade aparece nas disciplinas obrigatórias específicas para a Educação Infantil que são ofertadas nos cursos de Pedagogia Licenciatura, na modalidade presencial nas Universidades Federais mineiras. Os objetivos específicos se desdobram em averiguar se as perspectivas multicultural e intercultural aparecem nessas disciplinas de forma explícita ou potencial e identificar os autores utilizados para a perspectiva intercultural. O referencial teórico ao qual a pesquisa se baseia apresenta os temas multiculturais e interculturais na análise do complexo das relações sociais e a sua intrínseca relação no processo da construção das identidades e das diferenças no interior dos espaços escolares. Sendo assim, objetiva-se demonstrar que tanto as categorias multiculturais como as interculturais, se não forem incluídas no processo de formação inicial dos professores, tendem a pouco contribuir para a compreensão dos problemas sociais, especificamente os que são recorrentes na escola no que tange o reconhecimento da diversidade cultural que compõe o povo brasileiro. Ao longo do estudo, dedicou-se atenção à compreensão teórica do significado de cultura, tais como, o surgimento da cultura, a cultura como modos de vida, a sua evolução ao longo do tempo, o caminho percorrido até os discursos multiculturais e interculturais bem como a inserção dos temas para o âmbito educacional. Dentro desse contexto, no primeiro momento realizou-se a pesquisa bibliográfica de alguns autores que discorrem sobre a temática, revisão de literatura dos trabalhos mais recentes que trazem o tema na formação inicial dos professores e análise dos sites das universidades com o objetivo de conhecer os projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e as matrizes curriculares para a formação inicial dos professores de Educação Infantil. Constatou-se que, dentre o conjunto de disciplinas analisadas, são poucos os cursos que oferecem disciplinas potencialmente multiculturais e, portanto, apresentam contribuições para pensar a diversidade cultural já desde a educação infantil. Ao concluirmos este trabalho, esperamos ter colaborado com novas reflexões para a compreensão de que a perspectiva intercultural é um dos caminhos que irá trazer contribuições para os problemas relacionados às diferenças e identidades.

Palavras-chave: Cultura; Interculturalidade; Multiculturalismo; Formação inicial; Professores; Educação Infantil.

ABSTRACT

The general propose of this Master dissertation is to analyse the way in which the theme of interculturality is discussed in the specific obligatory subjects for childhood education which are offered by Pedagogy degree courses, in the face-to-face classroom learning modality in the Federal University of Minas Gerais. The specific objectives strive to verify the Multicultural and Intercultural perspective figures in these disciplines in an explicit or potential way and identify the authors utilized for intercultural perspective. The theoretical referencial presents the themes multicultural and intercultural in the analysis of complex of the social relationships and its intrinsic relation in the process of construction of the identities and differences in the interior of school spaces. Thus, aims to demonstrate that as much as the multicultural and intercultural perspective if they are not included in the in the initial teachers training process, tend to poorly contribute to comprehension of social issues, specifically those that are recurrent in school, in reference the acknowledgment of diversity cultural that compound Brazilian people. Throughout the study it was devoted attention to the theoretical understanding of the significance of culture, such as, the appearance of culture, the culture as a lifestyle, its evolution over the time, the course taken until the multicultural\intercultural speeches and the insertion of theme in educational ambit. Firstly within this context, it was done a bibliographic survey, brief survey of recent works that brings up the theme of initial formation of teachers and the analysis of universities sites with the proposal of knowing the Pedagogy projects Courses (PPC's) and the Curriculum Components in the initial Teacher formation of Childhood education. It was observed that, among the set of disciplines analysed, only a few courses provide disciplines potentially multicultural e, therefore presents contributions in order to think the cultural diversity since early childhood education. After the conclusion of this work, we hope to have contributed to new reflections and understanding that the intercultural perspective is one of possibilities that will bring contributions to the problems related to the differences and identities.

Key Word: Culture; Interculturality; Multiculturalism; Initial training; Teachers; Childhood education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMEI	-- Centro Municipal de Educação Infantil
PPC	-- Projeto Pedagógico de Curso
TCC	-- Trabalho de Conclusão de Curso
UFJF	-- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	-- Universidade Federal de Lavras
UFMG	-- Universidade Federal de Minas Gerais
UNIFAL	-- Universidade Federal de Alfenas
UFOP	-- Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	-- Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	-- Universidade Federal de Uberlândia
UFV	-- Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	-- Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Muruci

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	A PERCEPÇÃO MULTICULTURAL E OS DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO.....	20
1.2	DOS DISCURSOS MULTICULTURAIS A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, O QUE AS PESQUISAS APRESENTAM.....	26
2	A CONCEPÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	29
2.1	ANÁLISE DO CONCEITO DE CULTURA E CIVILIZAÇÃO.....	31
2.2	A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA	39
2.3	O MULTICULTURALISMO E AS SUAS RAÍZES	43
2.4	O MULTICULTURALISMO CRÍTICO.....	50
2.5	AS PRINCIPAIS TENSÕES GERADAS PELO MULTICULTURALISMO .	54
2.6	AS PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS PARA O ÂMBITO EDUCACIONAL	63
2.7	A INTERCULTURALIDADE	75
2.8	AS ABORDAGENS MULTICULTURAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS PESQUISAS CORRELATAS.....	87
3	DESCRIÇÃO DA PESQUISA	100
3.1	OS CAMINHOS QUE PERCORREMOS	104
3.2	O QUE NOS REVELAM OS CURRÍCULOS	108
3.3	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	113
3.4	O QUE NOS REVELAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	118
3.5	AS ABORDAGENS INTERCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO ESSES AUTORES?.....	131
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO	133
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICE.....	147

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa surge a partir da busca para a compreensão de algo que nos toca, que gostaríamos de compreender, mas não encontramos respostas no meio, e para mim as buscas para entender a prática pedagógica especificamente na Educação Infantil surgiram logo no início da minha atuação docente.

Os caminhos que me conduziram a docência se iniciaram no ano de 2011, assim que eu terminei o curso de Magistério. Desde então eu atuo como professora de Educação Infantil no município de Varginha MG, com crianças entre três e quatro anos de idade.

Logo nos primeiros anos da minha prática, enquanto professora de Educação Infantil, de acordo com as experiências vivenciadas por mim e as dúvidas compartilhadas pelas educadoras que atuam na mesma modalidade, eu pude perceber que algumas questões especificamente relacionadas à raça, religião, sexualidade e gênero ao serem abordadas com as crianças pequenas, nos traziam dúvidas quanto à maneira de tratar essas questões.

Ao terminar a minha graduação no curso de Pedagogia eu escolhi como tema abordar em meu trabalho de conclusão de curso (TCC), um assunto que pudesse aprofundar o meu conhecimento sobre as questões que determinam as identidades na infância, e dentro desse contexto eu realizei um projeto de intervenção intitulado ¹ “Abordando Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: relatos de um projeto de intervenção”, ao qual trazia à tona a intencionalidade das ações educativas promovidas pelas educadoras que trabalham em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI).

Ao realizar as observações durante as atividades desenvolvidas nas rotinas das crianças eu pude perceber que algumas educadoras reforçavam as diferenças construídas socialmente entre os gêneros, ao imporem às crianças as devidas brincadeiras e brinquedos de acordo com o sexo, entre outras atividades que determinam às crianças os papéis sociais distintos de acordo com o gênero. Após a realização das

¹ RAMOS, S. S. I. **Abordando Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: relatos de um projeto de intervenção.**

observações compartilhamos de uma roda de conversa entre gestores e equipe pedagógica com o objetivo de avaliar o projeto, e cada uma teve a oportunidade de expor a sua opinião sobre a forma que a prática pedagógica é conduzida na Educação Infantil e como trabalham com essas questões.

Acredito ser importante esclarecer que ao fazer referência aos docentes que trabalham na instituição de ensino em que o projeto foi realizado eu irei mencionar as educadoras apenas ao gênero feminino, pois é essa a nomenclatura utilizada para as profissionais que atuam na Educação Infantil e o corpo docente é composto apenas por mulheres.

Ao término do nosso debate surgiram a mim algumas hipóteses, a partir da análise do debate e de acordo com o referencial teórico que utilizei para o referido projeto, as hipóteses são que; talvez as dificuldades que encontramos ao trabalharmos com esses temas especificamente com as crianças pequenas, sejam recorrentes ao fato de não termos a oportunidade de conhecer e aprofundar as questões culturais com fundamentação teórica em nossa formação inicial, ou pelo fato de sermos educadas com base em princípios religiosos e éticos e termos que seguir os parâmetros que são produzidos e perpassados pela sociedade por meio das relações de poder, pois todo o trabalho que é desenvolvido parte de um norteamento que anteriormente fora definido por meio do currículo, sendo assim o professor não tem autonomia para planejar ou mudar a prática de acordo com o que acredita ou com o que vivencia.

Nessa etapa da educação, parece-me também que o cuidar se sobressai aos objetivos do ensinar e embora ambos devam caminhar articulados, de acordo com as diretrizes curriculares, a visão assistencialista parece predominar sobre a pedagógica na concepção das “tias” que trabalham na Educação Infantil. Esses fatos podem estar relacionados com concepções e crenças estabelecidas a essa nomenclatura, sobre essas questões Kramer (2006) acrescenta que “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira, e para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre” (KRAMER, 2006, p. 84).

Entender melhor sobre essas questões foi se tornando congruente para mim, sendo assim, o relato sobre os motivos que me trouxeram até aqui é fundamental à compreensão do leitor. As inquietações que me acompanhavam desde o início da minha

atuação docente se tornaram pertinentes assim que eu terminei o referido projeto, pois por meio das conversas com as educadoras, eu percebi que algumas questões abordadas trouxeram desconforto para algumas docentes e equipe gestora, causando algumas polêmicas incluindo-se que o tema seria inadequado para o trabalho com crianças pequenas, que essas questões deveriam ser tratadas pelas famílias, entre outros argumentos apresentados por algumas educadoras.

Percebi que as dúvidas e as opiniões se dividiram entre a equipe pedagógica que trabalha nessa instituição, pois algumas delas acreditam que as questões principalmente relacionadas a gênero e sexualidade devem ser abordadas apenas quando as crianças estiverem maiores e já compreenderem melhor sobre temas tão complexos, outras acreditam que essas questões devem ser trabalhadas com as crianças pequenas, porém é necessário primeiro que essas profissionais de Educação Infantil tenham formação específica, pois o que ocorre na maioria das vezes é a falta de preparo para abordar o tema com as crianças. Muitas admitem ignorar as dúvidas e curiosidades que as crianças apresentam pelo fato de serem questões que ainda causam polêmica no meio social, principalmente as questões que contradizem o ensinamento religioso.

Durante a minha trajetória enquanto educanda e educadora posso constatar que a existência desses problemas é recorrente na escola, especificamente na etapa da Educação Infantil, tendo em vista que existem lacunas na maneira de conciliar o trabalho docente com as especificidades e singularidades apresentadas pelos educandos.

Concluí o meu trabalho, porém insatisfeita com os resultados obtidos na prática, pois pude perceber conforme os estudos para a realização do projeto que ainda há resistência e existem muitos tabus para que se abordem alguns temas na Educação Infantil; ela é um campo melindroso cercado de crenças e padrões que são culturalmente passados entre as gerações que as tornam reprodutores de pré-conceitos e exclusões. Essas questões aguçaram ainda mais a minha sensibilização quando comecei a analisar com um olhar mais observador a prática educacional nessa instituição de Educação Infantil, pois tudo voltou a sua “normalidade”, mesmo depois do projeto e do discurso que havia sido promovido com relação à prática que às vezes, é reproduzida inconscientemente e que produzem preconceitos, segregam e limitam as crianças, principalmente a vivência das crianças nos momentos de socialização e interação.

Enquanto o projeto estava sendo desenvolvido eu percebia algumas adequações nas formas das brincadeiras e nas atividades desenvolvidas por algumas turmas, pois quando surgiam algumas dúvidas nós procurávamos alternativas que pudessem incluir todas as crianças em todas as brincadeiras e eu pude perceber um pouco de flexibilidade entre algumas educadoras, mas depois de um tempo esse tema foi esquecido e houve um profundo silêncio com referência a essas questões.

A partir desse ponto eu tive a sensação de impotência, e comecei a questionar as possibilidades de poder contribuir para a mudança dessas questões, mas na verdade as respostas que eu procurava não estavam no meio, eu também não as obtive na minha formação inicial e embora eu soubesse que era preciso muito mais que alguns discursos para que se reaprenda a educar, eu não poderia simplesmente aceitar e compartilhar de práticas que eu não concordava, mas quais seriam as possibilidades além da visão insignificante de uma simples educadora poder contribuir de alguma forma para a mudança desse cenário excludente?

Acredito ser importante evidenciar que por fazer parte desse contexto, posso afirmar que abordar essas questões se faz imprescindível e essas ainda são insuficientes, não somente no campo teórico das pesquisas, mas também a inclusão de abordagens que possam orientar o trabalho docente para a perspectiva intercultural na infância.

Na busca por essas indagações eu encontrei em Freire que:

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de uma maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (FREIRE, 1987, p. 05).

A partir desse momento eu comecei a busca por estudos e teóricos que pudessem esclarecer o motivo de alguns temas ainda se excluírem dessa etapa da educação. Encontrei em Candau (2008) que “a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo” (CANDAU, 2008, p. 241). Para a autora esses elementos são constituídos do universal, portanto as atribuições sociais refletidas na escola estão diretamente relacionadas com as posições

culturais que são reproduzidas pela sociedade e com as relações de poder. É preciso repensar sobre essas imposições, que reforçam o silêncio e as tensões entre as crianças e os profissionais, especificamente na Educação Infantil.

De acordo com Louro (1998) somente quando admitirmos que a escola

[...] não apenas transmite conhecimento, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos produz identidades étnicas, de gênero, de classes; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdades, se admitirmos que a escola esteja intrinsecamente comprometida à manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1998, p. 85-86).

Ao refletir sobre as perspectivas de Freire (1987), Louro (1998) e Candau (2008) as inquietações sobre a minha prática ganharam outras dimensões, enquanto educadora eu não poderia continuar sem compreender as dúvidas que caminhavam ao meu lado, entre elas, o porquê do silenciamento que paira sobre essa etapa da educação básica que prioriza a aprendizagem por meio das interações e da socialização. Para Redin (2007) a escola para a infância “deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como respostas aos desafios da vida” (REDIN, 2007, p. 17).

Em meio a esse paradoxo que silencia essa etapa inicial dos educandos na escola, mas que ao mesmo tempo pontua que as crianças devem ser respeitadas e ouvidas em todas as suas singularidades e especificidades é que eu fui à procura da compreensão para as minhas inquietações.

Assim que eu terminei a graduação comecei a pesquisar por artigos e estudiosos que abordassem o tema sobre a formação inicial de professores da Educação Infantil, pois para mim e de acordo com o relato dos demais colegas de profissão existem lacunas em alguns conhecimentos específicos para a articulação da teoria e a prática. O objetivo da minha investigação inicial era a busca por estudos e teóricos que pudessem contribuir para a compreensão das dúvidas que se multiplicavam, eu não poderia aceitar as questões pelas quais não compactuava, concordo com Manzello (2007) que “entender é

parte fundamental do ato pedagógico comprometido com a justiça, igualdade social e engajado na luta pela transformação desse sistema político econômico excludente” (MANZELLO, 2007, p. 14).

O interesse se tornou maior quando eu percebi por meio do levantamento das pesquisas que são poucos os trabalhos publicados que analisam em específico a formação do professor de Educação Infantil e que abordam as questões sobre raça, gênero, sexualidade e diversidades culturais. Essa questão se tornou mais instigante para mim quando encontrei uma pesquisa específica em que o autor trazia os mesmos questionamentos, a pesquisa ao qual me refiro se trata de uma tese de doutorado intitulada “A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios”, nela o autor faz uma extensa análise dos artigos publicados que discorrem sobre a maneira que o multiculturalismo se faz presente na formação docente; entre as questões analisadas pelo autor, o questionamento sobre a inexistência de pesquisas que abordassem o multiculturalismo na formação continuada do professor de Educação Infantil se fez pertinente para mim, por se tratar das dúvidas anteriores referentes à minha prática como docente e pelo fato das perspectivas multiculturais e interculturais para mim, até então, serem desconhecidas.

O autor da pesquisa ao qual eu me refiro e que se tornou fonte de inspiração e motivação para o presente trabalho é Mariano (2009), após ter concluído a sua pesquisa sobre professores em início de carreira e a incorporação dos discursos multiculturais, o autor analisa e questiona a inexistência de pesquisas sobre a prática e cultura escolar na Educação Infantil, as questões do autor se desdobram em analisar: Por que a Educação Infantil não foi pesquisada? Quais fatores levam os pesquisadores sobre a temática cultural a ignorar esse nível de ensino?

As questões apresentadas por Mariano (2009) se agregaram às minhas e se tornaram pertinentes para a minha investigação, pois os anseios apresentados também pelo autor me fizeram acreditar que a minha busca não poderia parar, tendo em vista que existem diversos fatores a serem descortinados para que possamos compreender sobre o processo de formação dos professores para a Educação Infantil, a saber, o que define os PPC's de formação dos cursos de Pedagogia para esses profissionais? Há jogos de interesse nesse processo?

Sendo assim, no intuito de obtermos respostas para as nossas indagações, no primeiro momento da nossa pesquisa optamos pela pesquisa bibliográfica, pois acreditamos que essa metodologia traria possibilidades para a análise e a compreensão para as questões que se fazem congruentes para o nosso trabalho, a fim de conhecermos as principais contribuições teóricas sobre cultura, multiculturalismo e interculturalidade. Concordamos com Minayo (2006) que a teoria é “um conjunto coerente de proposições que inter-relacionam princípios, definições, teses e hipóteses e serve para dar organização lógica à interpretação da realidade empírica” (Minayo, 2006, p. 175).

Para respondermos a essas questões e outras que se fazem importantes dentro desse contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as abordagens que são feitas pelo tema da interculturalidade nas disciplinas obrigatórias específicas para a Educação Infantil ofertadas para os cursos de Pedagogia na modalidade presencial, nas Universidades Federais Mineiras. A saber, se as disciplinas planejadas são ou não, tencionadas para as perspectivas multiculturais e ou interculturais. Os objetivos específicos foram desenhados com o intuito de: (1) verificar os projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e as matrizes curriculares; (2) identificar as disciplinas que são específicas para a Educação Infantil; (3) averiguar nas ementas das disciplinas específicas para a Educação Infantil, se essas apresentam no enunciado os termos multiculturalismo/interculturalidade de maneira explícita; verificar se os objetivos utilizados nas ementas das disciplinas apresentam abordagens explícita ou potencial para as perspectivas multicultural/intercultural; (4) analisar os autores utilizados para o embasamento teórico na perspectiva intercultural, ou seja, se podemos contar com um corpo de autores de origem nacional ou internacional.

Dessa forma a pesquisa está estruturada em cinco seções, na seção 1, o texto apresenta **A percepção multicultural e os discursos para a Educação**. Na primeira parte apontamos importantes reflexões promovidas por meio dos diálogos entre autores que discorrem sobre o conceito de cultura na sociedade e para o âmbito educacional. Na segunda parte dessa mesma seção explicitaremos o que as pesquisas revelam como possibilidades para a promoção de uma Educação que reconheça as diferenças e a interação entre as diferentes culturas e identidades nas perspectivas multiculturais, entre

essas abordagens está a perspectiva do multiculturalismo crítico na visão de McLaren (2000).

Na seção 2 está o nosso referencial teórico onde abordaremos **A concepção intercultural como prática na formação do professor**, ou seja, como os temas multicultural e intercultural têm ganhado espaço no âmbito social e educacional. Essa seção está dividida em seis subseções onde apresentaremos **a Análise do conceito de cultura e civilização; O multiculturalismo e as suas raízes; O multiculturalismo crítico; As principais tensões geradas pelo multiculturalismo; As perspectivas multiculturais para o âmbito educacional**. Finalizaremos essa seção abordando a perspectiva **intercultural** e um estudo mais recente sobre **A abordagem intercultural e a formação de professores: algumas pesquisas correlatas**.

Na seção 3 desenharemos a nossa metodologia de pesquisa que está na **Descrição da pesquisa** e nos **caminhos que percorremos**. Iremos discorrer sobre: **O que nos revelam os currículos, veremos um pouco da Trajetória da Educação Infantil. O que nos revelam os cursos de pedagogia das Universidades Federais Mineiras para a formação inicial dos professores de Educação Infantil e As abordagens Interculturais e a Educação Infantil: quem são esses autores**.

Na seção 4 apresentaremos a **análise e discussão** e na seção 5 estão as **considerações finais**.

1.1 A PERCEPÇÃO MULTICULTURAL E OS DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO

Na minha formação docente que teve início no curso de magistério e, depois a graduação em Pedagogia em uma Universidade Federal, eu não tive a oportunidade de ver nenhuma disciplina obrigatória para a Educação Infantil que abordasse as perspectivas multiculturais para o âmbito do reconhecimento das diferentes culturas e identidades.

De acordo com Canen (1999):

Embora discussões teóricas estejam avançando na iluminação conceitual das diversas abordagens em formação docente multicultural, apontado limitações e potenciais das mesmas para a transformação social em sociedades marcadas pela diversidade cultural e por desigualdades estruturais a ela relacionadas, estudos que buscam analisar criticamente práticas engajadas nessa perspectiva são incipientes entre nós (CANEN, 1999, p. 90).

Para Candau e Moreira (2008)

Não há como deixar de se oferecer alguma resposta a essa inescapável pluralidade. Multiculturalismo envolve a natureza dessa resposta. Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. (CANDAU E MOREIRA, 2008, p. 07).

Volto ao relato do caminho que trilhei e que me trouxe a presente pesquisa, foi na busca incessante pelo conhecimento e o desejo de dar continuidade a minha formação docente que no ano de 2018 eu participei da seleção para o curso de Mestrado em Educação e quão grande foi a minha satisfação ao saber que eu havia sido selecionada, pois a partir desse momento eu consegui ver as possibilidades de poder contribuir de alguma forma para a pesquisa em educação, para o esclarecimento das dúvidas de tantos colegas de trabalho que compartilham dos meus anseios e por meio da pesquisa poder contribuir de alguma forma para uma sociedade mais justa e menos excludente.

A compreensão para as questões que eu buscava entender foram se esclarecendo para mim assim que iniciei os estudos das disciplinas ofertadas pelo curso de Mestrado em Educação, pois a partir desse momento eu tive a oportunidade de conhecer os pensamentos de grandes estudiosos que contribuíram para a minha reflexão e compreensão do significado de cultura nos modos de agir e pensar da sociedade e que

são refletidas no ambiente educacional. Toda a pesquisa teórica em que optamos por analisar trazem importantes reflexões e indagações que se articulam e reforçam a nossa busca por tentarmos compreender de que maneira os fatores culturais influenciam nos valores em que acreditamos e nas identidades que queremos construir.

Entre esses estudiosos as contribuições de Raymond Williams (2011) me fizeram compreender que o significado de cultura está relacionado com as experiências subjetivas, relacionado diretamente ao cultivo de vida, e embora o seu significado esteja atrelado aos contextos históricos a sua compreensão se dá no contexto das ações.

Sendo assim, de acordo com o autor a cultura se dá nas adaptações e nas especificidades dos grupos e não nos padrões estabelecidos, mas na consciência de que mesmo referindo-se ao mesmo grupo social, os ideais e os modelos de vida que servem para um determinado grupo da atualidade, podem não servir para as próximas gerações, inferindo que o conceito de cultura pode ser caracterizado como um processo e não algo conclusivo.

Partindo dessa premissa, seria errôneo, conforme ocorre nas práticas educacionais, seguir modelos padronizados por tanto tempo para ensinar aos educandos desconsiderando as singularidades dos diferentes grupos sociais e as diferentes identidades que compõem esses grupos, sem considerar que qualquer tipo de discriminação que segrega os seres humanos um dos outros com base nas diferenças é uma forma de justificar a posição de alguns grupos dominantes.

Geertz (1989) contribui ao acrescentar que a cultura pode ser compreendida como “sistemas organizados de símbolos significantes” (GEERTZ, 1989, p. 58). Para o autor os homens se aprisionam a essas teias de “sistemas organizados de símbolos significantes” (GEERTZ, 1989, p. 58). Esses significados vão ser interpretados de acordo com os diferentes contextos vivenciados pelas pessoas. A cultura diante dessa perspectiva irá produzir valores e concepções invariáveis a depender de como serão transmitidos pelos grupos sociais, diante dessa premissa, a cultura que é perpassada entre os grupos é impregnada por diferentes signos com valores e crenças que irão refletir nos modos de vida da sociedade.

Acreditamos que os discursos que promovem a compreensão da convivência entre as diferentes culturas na contemporaneidade apresentam importantes reflexões para o

desenvolvimento da humanidade em todos os aspectos, pois a sociabilidade é determinada pelas questões simbólicas, que partem do individual para o coletivo.

Para Candau e Moreira “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto que se situa” (CANDAU E MOREIRA, 2008, p 13), sendo assim, o fazer pedagógico está imbuído nas questões culturais e de acordo com os referidos autores, a consciência da homogeneização na escola é crescente, assim como a conscientização de que é preciso construir práticas culturais que compreendam as questões das diferenças.

Compreender as diferenças e romper com a homogeneização é um grande desafio para os educadores, pois segundo Candau “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las” (CANDAU, 2003, p. 161).

São as questões refletidas nesse silêncio que eu, enquanto educadora, não conseguia entender e que as possíveis possibilidades para romper com esse silêncio incluem os discursos na perspectiva multicultural. Para Candau e Moreira:

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e que continuam hoje afirmando as suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU E MOREIRA, 2008, p. 17).

De acordo com os paradigmas educacionais vigentes que tendem a valorizar e dar significados para algumas culturas que são refletidos nos aspectos sociais é perceptível que o respeito às diferenças e às identidades de todas as pessoas não é preconizado. “Recuperar o direito à cultura, tão secundarizados nos currículos, é umas das indagações mais instigantes para a escola e a docência. Vínculos entre, cultura, conhecimento e aprendizagem” (CANDAU E MOREIRA, 2007, p. 22). Os mesmos autores acrescentam que a formação do currículo tem se destacado das relações currículo e conhecimento escolar para relações currículo e cultura.

Kramer (2006) acrescenta que:

Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção do currículo e de proposta pedagógica. Uma das grandes questões enfrentadas foi/é: como garantir um

paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade? O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância (KRAMER, 2006, p. 802).

Diante do atual cenário do contexto educacional, se faz pensar, em quais medidas o currículo para a formação inicial docente tem compreendido a dimensão sócio-histórica e cultural dos educandos? Quais são as possibilidades que encontramos enquanto educadores de desconstruirmos os processos historicamente naturalizante? Diante da pluralidade cultural e da diversidade existente em nosso país de que forma poderíamos trabalhar nas escolas a articulação entre igualdade e diferença?

Posso relatar de acordo com a minha prática docente na área da Educação Infantil que o trabalho com as “culturas regionais” que existem em nosso país está na prática dos professores, conforme constam na Constituição Federal de 1988:

A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (BRASIL/Ministério da Educação, 1997, p. 33).

Porém esse trabalho é realizado de uma maneira homogeneizadora, com ações direcionadas às celebrações culturais e folclóricas, percebe-se que essas práticas pedagógicas são elaboradas por meio do currículo entre as gerações nas instituições escolares e embora o documento apresente que a ênfase da sua elaboração não esteja ancorada em um modelo homogêneo e impositivo, entre os profissionais que atuam na Educação Infantil ainda existem muitos questionamentos e dúvidas a serem esclarecidas relacionadas ao respeito e reconhecimento das diversidades culturais e das diferentes identidades.

Para essas questões Canen e Oliveira (2002) acrescentam que, devido a polissemia do termo multiculturalismo, há os que entendem que a valorização da diversidade cultural pode ser compreendida de forma essencializada e folclórica, porém, dessa maneira o multiculturalismo “é reduzido a um “adendo” ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como “dia da consciência negra”, “dia do índio” e assim por diante” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63). De acordo com os

autores, essa questão tem promovido muitas críticas para o âmbito da necessidade de discursos engajados para a transformação social.

Para Moreira (2002) a centralidade das questões culturais existentes em nosso país, embora reconheça a diversidade cultural tendem a colaborar para a tendência a homogeneização, o autor acredita que para analisar essas diferenças é preciso considerar que “determinadas minorias, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o outro”, “o diferente”, “o inferior”” (MOREIRA, 2002, p. 18).

Reitero que as perspectivas multiculturais até aos estudos para o presente trabalho eram desconhecidas para mim, foi por meio de alguns autores que estudam o tema que eu percebi que as perspectivas multiculturalismo em educação apresentam um dos possíveis caminhos para a compreensão das questões as quais eu busco compreender, pois trazem possibilidades para uma educação que reconheça as diferentes culturas e identidades dos educandos.

Porém, acredito ser importante ressaltar, que eu compartilho com o pensamento de Mariano (2009), de que não podemos atribuir todos os problemas educacionais a teoria multicultural “o que defendemos é que o multiculturalismo seja assumido como uma das respostas possíveis para os problemas educacionais e não como a única solução” (MARIANO, 2009, p. 40). Para o autor a pluralidade cultural do mundo contemporaneidade é marcada por conflitos, jogos de interesse e poder. E para a análise desses discursos a concepção multicultural seria a mais coerente, pois traz à tona o jogo das diferenças.

Senso assim, no decorrer do nosso trabalho apresentaremos as principais abordagens multiculturais, as tensões geradas pelo tema e o discurso para o âmbito educacional. Dessa forma para Semprini (1999) o multiculturalismo se inicia na luta contra o racismo e na luta pelos direitos, ocorrendo primeiro pelos grupos étnicos e conseqüentemente atrai os demais segmentos sociais que são discriminados e excluídos.

Candau (2002) e Semprini (1999) compartilham o pensamento de que embora o multiculturalismo possa ser compreendido a partir dos direitos relacionados às questões

da pluralidade cultural. Um dos objetivos do multiculturalismo é promover a convivência entre as diferentes culturas e espaços de interação entre elas.

Uma das questões promovidas pelo multiculturalismo e que acreditamos ser essencial para a compreensão de todo o processo histórico e dos problemas recorrentes na contemporaneidade é a questão das diferenças. Para Semprini (1999) “a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social” (SEMPRINI, 1999, p. 11). Hall (2003) acrescenta que os problemas das desigualdades estão presentes desde o período colonial até a sociedade contemporânea. Para o autor além dos discursos, o multiculturalismo precisa também evidenciar onde surgiram essas diferenças. Ao considerarmos as identidades como processuais e múltiplas veremos que essas podem ser complementares ao grupo social que o indivíduo pertence ou que pode haver discrepância entre elas.

Ao promovermos um diálogo com Stuart Hall (2003), se faz pensar nas mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade, como por exemplo, as novas composições familiares que fogem da configuração da família nuclear convencional que era composta por pai, mãe e filhos. Esses fatores são comumente encontrados nos modos de vida dos educandos e da sociedade em geral, se houve e há constantes mudanças nas concepções familiares, ocorreram também mudanças nos papéis social dessas famílias é comum, por exemplo, a mãe trabalhar fora e cuidar da parte financeira e o pai cuidar da casa e dos filhos. Existem também as novas composições familiares formadas por dois pais, duas mães, entre outras. Essas novas concepções trazem outras culturas, diferentes e singulares pessoas com modos de vida diferente do que a sociedade caracteriza como “normal”.

Partindo desse contexto, enquanto educadores como poderemos continuar a desenvolver a nossa prática tão distante da realidade dos nossos educandos?

Com referência a essas questões, eu acredito ser importante relatar, pois são situações que trazem exemplos reais das novas composições familiares das crianças, são “novas famílias”, “outras culturas” que requer outros olhares com propostas educacionais que possam trazer significados contextualizados com os modos de vida dos educandos. Dentro desse contexto, se faz pensar, se em muitas famílias os pais cuidam dos seus filhos e as mães trabalham para garantir a parte financeira das famílias, o que

é comum, por qual motivo as brincadeiras na infância devem ser distintas de acordo com o gênero? Para Andrade (2007) por meio das brincadeiras e interações as crianças representam os papéis sociais, atribuindo-lhe um sentido particular, conforme os sistemas de significações culturais do grupo ao qual pertencem.

Nesse sentido, Hall (1997) acrescenta que toda ação social, é cultural, e que todas as práticas sociais expressam, ou comunicam um significado, os sistemas dos significados culturais dão sentido às ações humanas.

Partindo da premissa de que todas as formas de convivência dos grupos sociais são caracterizadas por algum tipo de cultura. Faz-se necessário a busca pela compreensão de como os significados culturais corroboram para as construções das identidades e impactam nas concepções das diferenças. Para Hall (1997) “os significados são subjetivamente válidos e, ao mesmo tempo, estão objetivamente presentes no mundo contemporâneo, em nossas ações, instituições, rituais e práticas” (HALL, 1997, p. 67).

1.2 DOS DISCURSOS MULTICULTURAIS A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, O QUE AS PESQUISAS APRESENTAM

Após termos analisados e contrastados as principais reflexões teóricas sobre as questões multiculturais. Propulsemos-nos a analisar quais as possibilidades de promovermos uma educação que possa reconhecer as diferenças e que permita a interação entre as diferentes culturas e identidades dentro de um contexto que não as coloquem fora do jogo, ou as anule.

O referencial teórico ao qual nos debruçamos a analisar trouxeram importantes reflexões para as várias concepções multiculturais existentes, porém gostaríamos de evidenciar que o teórico Peter McLaren (2000) além de incluir em seu estudo a análise das várias abordagens multiculturais, por meio da perspectiva do multiculturalismo crítico o autor nos faz pensar em quais medidas e ações a perspectiva multicultural é capaz de valorizar a pluralidade cultural e promover discursos que possam respeitar os que são vistos como diferentes pela sociedade.

A abordagem do multiculturalismo crítico apresentado por McLaren (2000) é a perspectiva que abrange as questões que vão além da compreensão do diferente, que permite aos educadores a compreensão que a cultura não é harmoniosa ou consensual. Dessa forma o multiculturalismo crítico sob a ótica do autor é o que mais se aproxima com a perspectiva intercultural, pois além de permitir o reconhecimento das diferentes culturas, promove o diálogo, interação e a comunicação entre todas as culturas.

Para McLaren (2000) é preciso muito mais que movimentos de resistência para as transformações das relações sociais e culturais. Sendo assim, para que possamos conseguir uma prática transformadora e uma educação não harmônica é preciso além de tudo uma pedagogia crítica, que problematize as hierarquizações e questione as relações de poder. Para o autor:

A representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (McLaren, 2000, p. 123).

Para tanto, a busca pela compreensão de uma pedagogia crítica, uma prática que seja capaz de promover diálogos entre educadores e educandos sobre a compreensão não somente dos nossos direitos enquanto cidadãos e respeito às diferentes identidades, mas que possam promover a reflexão sobre a pluralidade cultural existente e o reconhecimento das diferenças como forma de igualdade é um dos objetivos do presente trabalho.

Concordamos com Canen e Oliveira (2002) de que é preciso ir além da valorização das pluralidades culturais para que se conheçam os “mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e marginalização de grupos” (CANEN; OLIVEIRA, 2002. p. 71).

Encontramos em Santiago, Akkari e Marques (2013) que “a adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 24).

Canen e Oliveira (2002) acrescentam que “em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como “diferentes”, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir a questão multicultural” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 73).

De acordo com o contexto apresentado pelos autores e diante das questões iniciais que me conduziram a prosseguir na busca pelas minhas inquietações, acredito que a reflexão na perspectiva intercultural trouxe para mim a hipótese de que essa perspectiva seria a mais coerente com o objetivo de promover a possibilidades de reconhecermos em nossa prática pedagógica as diferenças como forma de enriquecimento para a prática pedagógica. Porém, ainda se faz analisar, se na formação docente existem espaços viabilizadores para as perspectivas multiculturais e interculturais nas disciplinas que são ofertadas.

Sendo assim, com a intenção de delinear a nossa pesquisa com o nosso referencial teórico, no segundo momento da nossa pesquisa optamos pela análise documental dos PPC's nas Universidades Federais do estado de Minas Gerais com o objetivo de investigar e analisar quais as categorias do multiculturalismo são abordadas nas disciplinas obrigatórias ofertadas para o curso de Pedagogia Licenciatura, disciplinas essas específicas para a educação infantil e se essas disciplinas são explicitamente ou potenciais na perspectiva do multiculturalismo. Para a identificação das abordagens apresentadas nas disciplinas utilizamos as perspectivas multiculturais na visão de McLaren, Candau e Canen.

Para tanto, os nossos objetivos específicos se desdobram em averiguar quais são os autores mais utilizados nas abordagens das disciplinas nas perspectivas interculturais, a saber, se esses autores são internacionais, ou nacionais.

Este percurso foi constituído pelas concepções teóricas da abordagem qualitativa e de acordo com Godoy (1995) essa perspectiva compreende “que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21).

2 A CONCEPÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

De acordo com os estudiosos que recorreremos para o referencial teórico do nosso trabalho, constatamos que os debates sobre os temas multiculturalidade e interculturalidade têm se intensificado e ganhado novos discursos, não apenas no campo social, mas também para o âmbito educacional.

Dentro desse contexto para o campo educacional, alguns autores advogam a tese de que o tema multicultural e intercultural ainda se encontra de maneira tímida na formação de professores. Para Candau e Moreira (2008) “as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluída nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático” (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 19).

Para Canen, Arbache e Franco:

O debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades nos diversos campos sociais, incluindo-se o educacional, tem se intensificado. Ressalta-se, na educação e na formação docente, o papel dos discursos e práticas curriculares na preparação de professores e de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural e do desafio a preconceitos ligados a determinantes de gênero, raça, religião, “deficiência”, padrões culturais e outros. Fazendo parte do que tem sido conhecido como multiculturalismo, estas preocupações têm se evidenciado, recentemente, nos meios educacionais brasileiros, em artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p 162).

Um dos objetivos específicos da nossa pesquisa é analisar, quais autores mais aparecem nas abordagens das disciplinas obrigatórias de formação? Esses autores são internacionais, ou temos um corpo de autores nacionais?

Para Mariano (2009) o multiculturalismo não pode restringir-se apenas um tópico no conteúdo programático ou em disciplina isolada, o autor acrescenta que:

Talvez, dar-lhes um caráter integrador entre os vários componentes curriculares seja um caminho possível e que merece ser testado. A formação inicial precisa de alguma forma, e isso faz urgente, propiciar aos

futuros professores o contato com as discussões e vivências multiculturais. Reiteramos: o conhecimento por si só não é decisivo, mas pode influenciar a construção de posturas mais sensíveis e uma educação multicultural ((MARIANO, 2009, p. 159)).

Diante da perspectiva do autor, sabendo-se que as disciplinas ofertadas para a formação inicial dos professores se dividem entre obrigatórias e optativas, o nosso recorte será para as disciplinas obrigatórias.

Canen e Moreira acrescentam que:

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem a essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas (CANEN; MOREIRA, 2002, p. 61- 62).

Os objetivos específicos do nosso trabalho se desdobram em averiguar se as perspectivas multiculturais aparecem de maneira potencial ou explícita nas disciplinas que são ofertadas nessas instituições e para o conhecimento dessas especificações nos embasamos nas definições de Canen, Arbache e Franco (2001):

Multiculturalismo é um termo polissêmico, que pode abarcar de posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças- estas últimas, conhecidas como perspectivas interculturais críticas ou multiculturalismo crítico (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2001, p. 164).

Dessa forma, consideramos para as perspectivas multiculturais, todas as disciplinas que incluem as questões relacionadas à cultura, gênero, raça, religião, sexualidade entre outras que, de acordo com Canen (1999) tenham como objetivo reconhecer as diferentes culturas e incluam aporte teórico para os professores trabalharem com a pluralidade cultural da nossa realidade.

A autora acrescenta que as práticas discursivas e não discursivas que preparam os professores para as práticas culturais, partindo da perspectiva do multiculturalismo crítico, a formação de professores não pode “reduzir-se a intenção ou metas curriculares”, mas sim “potencializada na medida em que mobilize a construção identitária docente na

direção da sensibilidade às diferenças e da valorização da cidadania multicultural híbrida” (CANEN, 1999, p. 91).

2.1 ANÁLISE DO CONCEITO DE CULTURA E CIVILIZAÇÃO

No intuito de analisar a questão cultural e a evolução do termo do ponto de vista teórico, para a presente pesquisa farei um recorte do conceito cultura, de acordo com a teoria de alguns estudiosos referidos ao longo desse trabalho. São teorias que colaboram para a compreensão de como surgiu a cultura, quais foram as suas modificações ao longo do tempo na perspectiva antropológica considerando a cultura como modos de vida².

Acredito ser importante ressaltar que não pretendo fazer uma exposição exaustiva sobre o conceito de cultura, esgotando a literatura da área. O foco é apresentar algumas teorias que considero relevante para a pesquisa, por compreender que especificamente a cultura traz explicações das experiências históricas que foram reproduzidas pelas gerações anteriores e trazem significados intrínsecos entre relacionamento homem, sociedade e educação.

Dessa forma, trago primeiro para o diálogo o francês sociólogo e antropólogo Denys Cucho e a sua teoria sobre o conceito de cultura, com referência à necessidade de adaptação entre o homem e as diferentes culturas e das diferentes culturas aos homens, ou seja, a maneira como a transformação da natureza é influenciada pela cultura. Cucho discorre que até mesmo as necessidades fisiológicas são influenciadas e influenciam a cultura, portanto, “a cultura torna possível a transformação da natureza” (CUCHE, 1999, p, 10).

O autor acrescenta que todos os comportamentos inclusive aqueles que acreditamos serem naturais são influenciados pela cultura predominante, por exemplo, a fome, a sede e a maneira como nos relacionamos com as pessoas. A partir disso, podemos inferir que todas as formas de convivência dos grupos sociais são caracterizadas e caracterizadoras de algum tipo de cultura.

² Perspectiva Antropológica é o estudo da humanidade em todo o tempo e lugar.

O que nos diferencia dos demais seres humanos é a maneira de como nos comportamos; esses comportamentos são apresentados de acordo com as diferentes culturas. Para o autor o ser humano não nasce e sobrevive de maneira natural, tendo em vista que a cultura é a responsável pelos modelos comportamentais, incluindo-se as diferenças biológicas e a maneira como as várias culturas fazem as suas interpretações. Cuche cita como exemplo a diferença que há no tratamento dos papéis sociais quando se refere ao sexo e à distinção que ocorre conforme os padrões culturalmente estabelecidos, tendo em vista que, “a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades resultam fundamentalmente da cultura e por isso varia de uma sociedade para outra” (CUCHE, 1999, p. 11),

De acordo com Cuche (1999) a herança semântica do conceito de cultura reporta à relação entre o passado e seu uso na contemporaneidade, o autor acrescenta que os esquemas teóricos e conceituais não são independentes dos conceitos intelectuais e lingüísticos “o exame do conceito científico de cultura implica o estudo de sua evolução histórica” (CUCHE 1999, p. 12).

O sentido da palavra cultura para Cuche (1999) está e sempre foi relacionado com a ordem simbólica, pois desde o surgimento do termo, muitos são os discursos e debates para a sua definição, ocorrendo muitas interpretações para o termo e de acordo com a aplicação ou as diferentes realidades. Para que se compreenda o sentido da palavra cultura para as ciências sociais é preciso analisar também o conceito científico a sua evolução histórica e semântica “os laços que existem entre a história da palavra cultura e a história das ideias” (CUCHE, 1999, p. 18).

A cultura epistemologicamente se remete ao conceito do cultivo da terra. A palavra cultura nasceu atrelada à agricultura e significa cuidar, ou seja, o cuidado dispensado ao preparo da terra para a produção de frutos; “ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela da terra cultivada” (CUCHE, 1999, p. 19).

O autor apresenta alguns recortes temporais para o conceito de cultura que permeiam o debate em torno da diferença semântica entre cultura e civilização “se quisermos compreender o sentido atual do conceito de cultura e seu uso nas ciências sociais, é indispensável que se reconstrua sua gênese social, sua genealogia” (CUCHE, 1999, p. 19).

Referindo-se a necessidade de reconstruir a gênese social e a sua genealogia, Cuche (1999) apresenta o discurso em torno da diferença semântica entre cultura e civilização. O autor exemplifica especificamente o modelo utilizado pela França por muitos anos, no qual as palavras cultura e sociedade refletiam as mesmas concepções fundamentais, acreditava-se no conceito de cultura para o âmbito do desenvolvimento coletivo e não para o individual.

Cuche (1999) se reporta ao passado na França, com referência ao século XVIII, época em que o significado da palavra cultura esteve relacionado com a “educação do espírito” e “civilização” período em que “a cultura para eles, é a soma do saber acumulado transmitido pela humanidade, considerada como totalidade ao longo de sua história” (CUCHE, 1999, p. 21).

Para a melhor compreensão desse contexto histórico o autor acrescenta que o discurso na Alemanha durante esse período é abordado pela ideia de enriquecimento intelectual e espiritual. Acreditava-se que um espírito natural era sem cultura “a cultura como estado (estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura)” (CUCHE, 1999, p. 20). A partir dessa teoria ocorre de acordo com o autor a oposição conceitual entre natureza e cultura, oposição fundamental para os iluministas.

Sob a ótica do iluminismo³ Cuche (1999) discorre que o significado de cultura está relacionado com o humano, com os modos de vida, é associado ao progresso, razão e evolução. Portanto a cultura nesse âmbito “é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo da sua história” (CUCHE, 1999, p. 21).

O iluminismo no século XVIII é compreendido como progresso tecnológico e científico da civilização e está nas culturas abrangentes. Dentro desse contexto a Europa passa a ser vista como ideal e as demais civilizações passaram a ser equiparadas ao

³ Iluminismo é o movimento de ideias que deu ao século XVIII o epíteto de “Século das luzes”. Impressão de continuidade e de progresso que temos da Época Moderna. Impressão concebida pela corrente iluminista da França que via a si mesma como expoente da Razão em seu estágio mais avançado. Por ter sido considerada a corrente mais popular, está corrente passou a ideia de progressos, avanços científicos e crença da razão.

modelo europeu, sendo que, as que não apresentavam progresso eram vistas como inferiores.

De acordo com Cuche (1999) a cultura passa a se opor a civilização e evolui rapidamente após as trocas do uso dos termos “cultura” para “civilização” realizada pelos franceses. Para o autor, todo esse sucesso do termo cultura ocorreu devido a adoção do termo cultura pela burguesia intelectual alemã e ao uso que eles fizeram na oposição à aristocracia da corte, partindo da premissa de que a França teria laços estreitos com a aristocracia e com a burguesia. Após esse processo de conscientização apresentado pelos alemães as abordagens “cultura” e “civilização” configuram-se aos poucos da oposição social para a oposição nacional (CUCHE, 1999, p. 25).

Após a primeira guerra mundial no embate entre a França e a Alemanha de acordo com o autor, nascem as concepções de cultura particularista e universalista, a concepção “particularista se opõe à noção francesa universalista de civilização, que é a expressão de uma nação que cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo” (CUCHE, 1999, p. 27).

Cuche (1999) discorre que a partir desses contextos o conceito de cultura começa a ser sintetizado por Edward Tylor, um dos antropólogos que desenvolveu o conceito do evolucionismo cultural, ao qual ele defendia a tese de que “entre primitivos e civilizados, não há uma diferença de natureza, mas simplesmente de grau de avanço no caminho da cultura” (CUCHE, 1999, p. 38).

Embora as pesquisas antropológicas apresentem que o estudioso não foi o primeiro a definir o conceito de cultura, a partir das definições trazidas por ele, o termo cultura passa a ser representado como “expressão da totalidade da vida social do homem” (CUCHE, 1999, p. 35). Do ponto de vista antropológico o conceito de cultura apresentado pelo autor marcou uma época histórica inferindo-se que é o termo utilizado até os dias atuais.

Cuche (1999) discorre que Edwar Tylor irá conceituar o termo cultura como sendo as regras, costumes, tradições, leis, religiões, que precisam de estágios para acontecer, as acepções trazidas por Tylor “rompe com as definições restritivas e individualistas de cultura: para o autor, a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem” (CUCHE, 1999, p. 35).

Tylor acreditava que até mesmo os princípios inatos são frutos da hereditariedade e que são os atributos advindos da cultura que diferenciam os seres humanos uns dos outros.

De acordo com Cuche (1999), Tylor dá uma nova definição para a cultura ao qual é adquirida independente da hereditariedade biológica e “tem a vantagem de ser uma palavra neutra que permite pensar toda a humanidade e romper com certa abordagem dos primitivos que os transformavam em seres à parte” (CUCHE, 1999, p. 36).

Ao realizar os seus estudos sobre sobrevivência, Tylor concluiu que a “cultura dos povos primitivos contemporâneos representava globalmente a cultura original da humanidade” (CUCHE, 1999, p. 37). Esta seria para o teórico a primeira fase da evolução cultural.

Cuche (1999) discorre que Tylor não acreditava que os estudos sobre cultura pudessem ocorrer de forma singular, separando o homem selvagem e o civilizado, pois as culturas estavam ligadas umas as outras o que ocorria era o progresso das culturas. “Para Tylor todos os humanos eram totalmente seres de cultura, e a contribuição de cada povo para o progresso era digna de estima” (CUCHE, 1999, p. 38).

Cuche (1999) dialoga também com a teoria de Franz Boas. Na busca por compreender as culturas primitivas e tentar entender as diferenças Boas faz um estudo minucioso sobre “culturas” e para ele “toda diferença fundamental entre os grupos humanos é de origem cultural e não racial” (CUCHE, 1999, p. 40). A partir dos estudos sobre a noção de raça, em particular sobre a formação do crânio, Boas compreende que “as pretensas “raças” não são estáveis, não há caracteres raciais imutáveis. É então impossível definir uma raça com precisão, mesmo recorrendo ao chamado métodos das medidas” (CUCHE, 1999, p. 41).

⁴ Segundo Cuche (1999), Franz Boas ao realizar um estudo de grande repercussão, feito sobre uma população de imigrantes chegados aos Estados Unidos entre 1908 e 1910 9 (no total de 17.821 pessoas), demonstrou, recorrendo ao método estatístico, a extrema rapidez (o espaço de uma geração apenas) da variação dos traços morfológicos (em particular a forma do crânio) sob a pressão de um ambiente novo. Segundo ele, o conceito de pseudocientífico de “raça humana”, concebida como um conjunto permanente de traços físicos específicos de um grupo humano, não resiste a um exame rigoroso. As pretensas “raças” não são estáveis, não há caracteres raciais mutáveis. A característica dos grupos humanos no plano físico é a sua plasticidade, sua instabilidade, sua mestiçagem. Por suas conclusões, ele antecipa as descobertas posteriores da genética da população humana.

O interesse de Boas era na compreensão do conceito de “culturas” e não de cultura, pois para ele cada cultura é única. O autor enfatiza a necessidade de que se compreenda a originalidade de cada uma.

A teoria apresentada por Franz Boas é sob a ótica do relativismo⁵ cultural e embora o autor não seja o primeiro teórico a pensar essa teoria ele acrescenta que:

O relativismo cultural é antes de tudo um princípio metodológico. A fim de escapar de qualquer forma de etnocentrismo no estudo de uma cultura particular, recomendava abordá-la sem a priori, sem explicar suas próprias categorias para interpretá-las, sem compará-la prematuramente a outras culturas (CUCHE, 1999, p. 44).

Acredito que a compreensão sobre a maneira de como as diferentes culturas se situam na sociedade se faz pertinente para as diversas tensões sociais. Sobre essa teoria Cuche discorre que embora a palavra socialização seja utilizada somente após o final dos anos 1930, o termo se faz fundamental para a sociologia, a saber, “como o indivíduo se torna membro de uma sociedade e como é produzida a sua identificação com esta sociedade?” (CUCHE, 1999, p. 103).

Para a melhor compreensão sobre o complexo que envolve as relações dos indivíduos na sociedade Cuche realiza um diálogo com a teoria de Durkheim, pois para ele a socialização é uma questão central na obra do autor.

Cuche discorre que embora Durkheim não utilize especificamente a palavra socialização em sua teoria, é possível compreender que:

Pela educação, cada sociedade transmite aos indivíduos que a compõem o conjunto de normas sociais culturais que garantem a solidariedade entre todos os membros desta mesma sociedade e que estes membros são mais ou menos obrigados aderir (CUCHE, 1999, p. 103).

Na teoria de Cuche (1999) a cultura ocorre pelas formas comportamentais inconscientes, não podendo ser imposta ou manipulada. Porém quando ocorre a dominação de uma cultura sobre as demais é comum encontrarmos defasagens “falar de cultura dominante ou de cultura dominada é então recorrer à metáfora; na realidade o

⁵O relativismo cultural é uma atitude que compreende a cultura do outro com valores absolutos. Para essa concepção os indivíduos são condicionados a terem um modo de vida específico e que o processo de aprendizagem é permanente desde a infância até a morte. Para o relativismo cultural os sistemas de valores são próprios de acordo com a cultura do indivíduo.

que existe são grupos sociais que estão em relação de dominação ou de subordinação uns aos outros” (CUCHE, 1999, p 145).

Podemos inferir que esse discurso apresentado pelo autor é contemporâneo, considerando que as várias definições e compreensões para o termo cultura têm significados singulares de acordo com os diferentes grupos sociais, assim como também a valorização do termo pelas diferentes classes sociais.

Ao adentrarmos para a nossa história social e cultural podemos perceber que sempre existiram e ainda existem as culturas dominantes e as dominadas ⁶e a permeação que se instalou pelos mecanismos de poder. Candau corrobora para essa teoria ao acrescentar que:

As relações culturais são idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p. 51).

Para a compreensão das múltiplas formas de vida e de como os indivíduos interagem na sociedade, as interpretações dos conceitos e o sentido da existência humana é preciso analisar também os lugares de origem dos indivíduos. Tão quanto importante para essas questões está à análise das identidades, um conceito polissêmico que representa as características pessoais ou exclusivas das pessoas.

Os discursos sobre identidades e cultura de acordo com Cucho remetem a uma mesma realidade “há o desejo de se ver cultura em tudo, de encontrar identidades para todos” (CUCHE, 1999, p. 175). As crises culturais são vistas como crises de identidade, porém seria errôneo de acordo com o autor confundir “noções de cultura e de identidade

⁶ Para Cucho (1999) a cultura é um produto histórico, reproduzindo, portanto, relações sociais que, em geral, se assentam em numa situação de hierarquia, inclusive adquirindo valores sociais diferentes, já que também vivem –como as sociedades- em estado de contato, tensões etc. Daí a ideia de que há culturas dominantes e dominadas (embora isso não queira dizer que, necessariamente, uma cultura seja superior a outra): nesta perspectiva uma cultura dominada não é necessariamente uma cultura alienada, totalmente independente. É uma cultura que, em sua evolução, não pode desconsiderar a cultura dominante. (a recíproca também é verdadeira ainda que em grau menor), mas que pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultura dominante.

cultural” (CUCHE, 1999, p. 176), partindo da premissa de que a cultura acontece inconscientemente enquanto a identidade se baseia em oposições simbólicas.

Veremos no decorrer dos diálogos que faremos nas próximas seções que no discurso sobre cultura, o conceito de identidade se faz congruente para a compreensão dos modos de vida dos indivíduos na sociedade.

Ao apresentar o conceito de cultura e de identidades o autor discorre sobre os termos que devem ocorrer separadamente, tendo em vista que biologicamente os seres humanos são todos iguais, enquanto a cultura passa a ser um requisito necessário aos diferentes modos adaptativos de vida.

De acordo com Cuche a identidade social não se refere exclusivamente à identidade individual, mas corresponde também à identidade dos grupos ao qual permite a sua localização no conjunto social “a identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão” (CUCHE, 1999, p. 177).

Cuche discorre que a identidade social permite distinguir os grupos uns dos outros pela identificação através do método comparativo. Utilizando o mesmo ponto de vista “nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nos/ eles, baseada na diferença cultural” (CUCHE, 1999, p. 177).

Outra teoria que se faz pertinente no discurso de Cuche (1999) e que nos deparamos nos modos de vida atuais é referente à aculturação. Na teoria do autor quando o indivíduo passa a interiorizar os modelos culturais que são impostos ocorre à aculturação, a ênfase da identidade deixa de ser biológica para a herança cultural “até o ponto de se identificar com o seu grupo de origem” (CUCHE, 1999, p. 179).

Sobre a construção social o autor apresenta as abordagens objetivas e subjetivas nas questões das identidades. Cuche discorre que esse modelo está relacionado com o contexto relacional, portanto, a identidade é uma construção social e não apenas um dado no âmbito da representação “a identidade se faz no interior dos contextos sociais” (CUCHE, 1999, p. 182) caracteriza a posição e as escolhas.

O autor acrescenta que “a construção das identidades não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social produzindo efeitos sociais reais” (CUCHE, 1999, p. 182).

2.2 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA

Feito este breve esclarecimento do contexto apresentado sobre o conceito de cultura faremos um estudo na perspectiva da antropologia a partir do século XIX e as principais teorias contemporâneas para a questão de acordo com as abordagens de Clifford Geertz (1989) e Raymond Williams (2011).

Na teoria de Geertz (1989) a cultura também deve ser compreendida no plural, pois de acordo com o autor os significados para a cultura se encontram na ação social e não nos significados que as pessoas têm em mente.

O autor mantém um diálogo com a teoria de Max Weber, e ambos partem da premissa de que o homem está amarrado em teias de significados que foram tecidas por ele próprio. Geertz (1989) corrobora essas questões acrescentando que “assumo a cultura como sendo essa teia e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 04).

O autor apresenta importantes contribuições no tocante às formas sobre como devem ser realizadas as análises culturais. Partindo do contexto de que cultura é um sistema simbólico que possui significados para determinados grupos, portanto para entender a cultura é preciso ir além do dogma metodológico.

Sobre a perspectiva de como compreender as culturas e como interpretar a análise cultural. Geertz (1989) enfatiza o papel da antropologia nas pesquisas e a sua importância para desvendar as teias de significados por meio de uma boa interpretação etnográfica.⁷ Sendo assim, para o autor esta seria uma forma de conhecimento com um olhar mais observador, menos interpretativo e não metodológico.

⁷ (Geertz 1989) cita literalmente, como um recado em numa garrafa, essa passagem, indica como qualquer outra semelhante o faria, um sentido correto do muito que existe na descrição etnográfica da espécie mais elementar- como ela é extraordinariamente “densa”. Nos escritos etnográficos acabados, inclusive os quais selecionados, esse fato- de que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas, do que elas e seus compatriotas se propões-está obscurecido, pois a maior parte do que precisamos para compreender um acontecimento particular, um ritual, um costume, uma ideia, ou o que quer que seja insinuado como informação de fundo antes da coisa em si mesma ser examinada diretamente.

De acordo com o autor “se você quer compreender o que é a ciência, você deve olhar, em primeiro lugar não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que os apologistas dizem sobre ela” (GEERTZ, 1989, p. 04). Existem fatores que não são visíveis por meio de relatos.

O autor discorre que nem sempre se tem a consciência que um determinado dado encontrado por uma pesquisa científica é, de fato interpretações e que já possuem dados conclusivos sobre um determinado estudo “convencer-se disso é compreender que a linha entre o modo de representação e o conteúdo substantivo é tão intrajável na análise cultural como é na pintura” (GEERTZ, 1989, p. 12).

O discurso de Geertz faz referência à análise que deve ser realizada a partir dos diferentes contextos e a complexidade das experiências sociais, a saber, quais referências subjetivas poderiam influenciar as interpretações e dependendo do contexto dos autores envolvidos os resultados serão “não o acontecimento de falar, mas o que foi dito, onde compreendemos, pelo que foi dito no falar, essa exteriorização intencional construtiva do objeto do discurso” (GEERTZ, 1989, p. 13).

Para Geertz (2008) a observação se faz importante, pois o que compreendemos por cultura são símbolos construídos dentro dos diferentes contextos sociais a produzir efeitos com valores singulares para os diferentes os grupos sociais.

Trago para o diálogo o pensador britânico Raymond Williams. O autor é um importante teórico que traz contribuições fundamentais para o desenvolvimento da teoria cultural contemporânea e a ideia de cultura na perspectiva teórico- metodológica dos processos culturais.

Williams (2011) discorre que a cultura é um elemento constitutivo da vida. Para ele biologicamente os seres humanos são todos iguais, enquanto a cultura passa a ser um requisito necessário aos diferentes modos adaptativos de vida “Toda a sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus significados. Toda a sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento” (WILLIAMS, 2011, p. 05).

Para Williams (2011) a ideia de cultura está relacionada às experiências referentes ao cultivo de vida e ao longo do tempo o significado da palavra foi se desenvolvendo de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade “a história da ideia de cultura é um

registro de nossos significados e nossas definições, mas essas, por sua vez, só podem ser compreendidas no contexto de nossas ações” (WILLIAMS, 2011, p. 321).

Compreendendo-se, portanto, a partir do diálogo com a teoria de Williams (2011) que a cultura se dá nas adaptações e nas especificidades dos grupos e não nos padrões estabelecidos e determinados pela sociedade, pois mesmo se referindo ao mesmo grupo social, os ideais e os modelos de vida que servem para um determinado grupo da atualidade, podem não servir para as próximas gerações, inferindo-se, portanto, que o conceito de cultura pode ser caracterizado como um processo e não algo conclusivo.

A compreensão para esse processo se faz pertinente na teoria de Geertz, pois de acordo com o autor “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir a sua particularidade” (GEERTZ, 1989, p. 10).

Para Williams (2011) embora o significado de cultura esteja atrelado aos contextos históricos de disputas ideológicas a sua compreensão se dá nas ações. O autor apresenta em seu discurso que a cultura tem o significado muito mais abrangente do que simplesmente o termo utilizado as pessoas cultivadas.

Uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo. É estúpido e arrogante presumir que qualquer um desses significados pode chegar a ser prescrito: eles se constituem na vida são feitos e refeitos, de modos que não podemos conhecer de antemão (WILLIAMS, 2011, p. 12).

Ao dialogarmos com a teoria de Williams (2011), se faz pensar no modelo de sociedade ao qual pertencemos, com referência aos parâmetros estabelecidos desde os primeiros anos de vida e que percorrem para todas as etapas, incluindo-se para o período educacional. Partindo da permissão de que culturalmente e socialmente acreditamos nessas referências, todos os modos de vida que não se enquadram aos padrões estabelecidos são vistos pela grande maioria como fora do “comum”.

Muitas vezes utilizamos o julgamento errôneo para com os outros modos de vida e outros comportamentos ao usarmos como referência o que acreditamos ser “normal,” de acordo com as nossas construções conceituais.

Para Williams a sociedade se constrói e se reconstrói de acordo com o pensar individual e a partir dessas experiências a cultura acontece. Diante desse contexto, uma questão se faz pertinente ao analisarmos os comportamentos das pessoas diante da

sociedade. De acordo com a perspectiva dos comportamentos padronizados estabelecidos pela sociedade, no contexto de nossas ações, em que lugar poderia ser localizado as nossas definições de acordo com a nossa experiência de vida?

Williams (2011) acredita que todas as linguagens e as ações que praticamos de certa forma são influenciadas pelas decisões e os padrões estabelecidos por um determinado período histórico e que “no entanto, mesmo à medida que vamos aprendendo, compreendemos que o mundo que vemos através desses olhos, não é, embora possa parecer nosso mundo” (WILLIAMS, 2011, p. 321).

A ideia de cultura é uma reação geral a uma mudança geral e significativa nas condições de nossa vida em comum. Seu elemento básico é seu esforço para realizar uma avaliação qualitativa total. A mudança na forma total de nossa vida em comum produziu, como uma reação necessária, uma ênfase na atenção a essa forma total. A mudança particular irá modificar uma disciplina habitual, substituir uma ação habitual. A mudança geral, quando já ocorreu e saiu do caminho, leva-nos de volta a nossos desígnios gerais, que temos de aprender a examinar uma vez mais e como uma totalidade. A elaboração da ideia de cultura é uma nova e lenta busca por controle. (WILLIAMS, 2011, p. 321).

Os valores, determinadas crenças ou objetos vão ter diferentes significados de acordo com as diferentes culturas e dentro do contexto de valorização específicos de acordo com a pertença dos grupos sociais. Williams (2011) discorre que um dos principais erros na valorização cultural está em priorizar uma determinada cultura e não reconhecer a cultura comum que é originada nas possibilidades individuais ou realizada por pequenos grupos na sociedade. A cultura é o ente mais apropriado para diferenciar ou caracterizar um povo.

O autor acrescenta que todas as pessoas e todos os grupos sociais possuem cultura, o que deve ser colocado em evidência e valorizado é o que os indivíduos trazem com suas experiências e todo o modo de vida.

De acordo com o autor, para a antropologia a transformação da cultura foi essencial em termos de pluralidade, para o processo de definição e para a determinação das características culturais eminentes por distintos grupos. São diferentes significados que vão desde as origens, por exemplo, da religião, até os diferentes modos de vida das pessoas.

Todas as gerações têm e produzem cultura, os diferentes modos de vida têm significado para a sociedade, as diferentes culturas estão sempre em processo de configuração em um processo dinâmico.

2.3 O MULTICULTURALISMO E AS SUAS RAÍZES

Percebemos na seção anterior que a cultura faz parte de todos os modos de vida e que ela está em processo constante de configurações e reconfigurações. A cultura é um fenômeno plural dentro de uma dinâmica heterogênea e está permanentemente em processo de criação e recriação.

Um dos grandes desafios contemporâneos e dos estudos sobre a cultura é trabalhar com as diversidades e a pluralidade. Dentro desse contexto se fazem congruentes os discursos que possam compreender a convivência entre as diferentes culturas.

Nesta seção, apresentaremos as raízes do multiculturalismo que se inicia nos movimentos sociais e como ele ganhou discurso no campo educacional, tentando evidenciar o caminho percorrido. Após essa breve explanação o discurso abordará o multiculturalismo crítico sob a teoria de McLaren (2000), as principais tensões geradas pelo multiculturalismo e o seu discurso para o âmbito educacional.

Mariano (2009) discorre que para falar sobre o multiculturalismo é necessário abordar o jogo das diferenças. “Jogo a partir do qual a pluralidade de culturas que constitui o mundo contemporâneo é assumida, reconhecida e torna-se parte de um cenário marcado por conflitos, jogos de interesse e relações de poder” (p, 106).

De acordo com as teorias de Semprini (1999) e Candau (2002) o multiculturalismo pode ser compreendido a partir da perspectiva do reconhecimento da pluralidade cultural no sentido da garantia dos direitos. Sendo assim, além de o multiculturalismo reconhecer as diferenças culturais, um de seus objetivos é que os diversos saberes possam ser compartilhados corroborando com a convivência entre as culturas.

O multiculturalismo surge no âmbito das relações sociais e suas multiplicidades culturais, explicitamente nos países que a priori valorizavam um único modelo cultural.

Um dos autores de referência que discorre sobre o tema é o escritor italiano Andrea Semprini.

De acordo com o autor o multiculturalismo tem origem no movimento dos Direitos civis nos Estados Unidos da América (EUA) nos anos de 1960. O multiculturalismo tem como uma de suas principais características o projeto da modernidade e suas diferenças, nas categorias, políticas, filosóficas e sociais.

O debate sobre o tema multicultural tem início com o surgimento de novas abordagens com vistas ao direito da minoria. Surge no anseio de tentar entender as diferenças culturais durante a colonização ocorrida entre os séculos XVII e XX.

Semprini (1999) apresenta as questões a respeito da escravidão e do apartheid, o autor retrata o emblemático cenário que ambos os acontecimentos refletiram na sociedade americana.

Por acreditar ser importante esse recorte histórico para a pesquisa e para a melhor compreensão do multiculturalismo e seus fundamentos recorro-me às contribuições do autor sobre o ocorrido na luta contra o racismo e o cenário histórico com a chegada dos Europeus no continente Americano, incluindo toda a barbárie vivenciada pelos negros “as condições de captura, transporte e vida dos escravos que exemplificam, além do caráter repugnante do tratamento, a crueldade do sistema escravagista” (SEMPRINI, 1999, p. 15).

São fatos relatados por Semprini (1999) e que trazem à luz o cenário em que as lutas sobre as desigualdades e o poder emergem desde épocas passadas. A trajetória vivenciada pelos negros elucida os problemas ocorridos aos olhos da sociedade. Uma triste história que tem origem na expulsão dos negros de seu país, a escravidão e a aculturação pelos europeus.

Privados de qualquer forma de enraizamento tradicional ou de afinidade, os escravos e seus descendentes somente puderam encontrar no isolamento e separação da cultura branca dominante, os fragmentos de uma nova identidade a ser reconstruída ou a ser totalmente recriada. Seria errôneo pensar, todavia que a minoria negra contemporânea forma um todo homogêneo e integrado (SEMPRINI, 1999, p. 16).

Os negros africanos por duzentos e cinquenta anos constituíram a parte central da mão de obra agrícola. A questão escravocrata está na gênese da história e de acordo

com Semprini “o fundamento do racismo antenegro nunca foi exclusivamente econômico ou de classe, mas também cultural”. (SEMPRINI, 1999, p. 14).

O multiculturalismo origina-se, portanto, da luta contra o racismo inferindo-se que a luta pelos direitos ocorre primeiramente pelos grupos étnicos e, por conseguinte, atrai os demais segmentos sociais discriminados e excluídos, ditos pelos “normais” como “diferentes” aos quais se negam a preservação de suas culturas.

Stuart Hall (2003) colabora com a premissa de que as questões de raça e etnia são discursos essenciais para o multiculturalismo. De acordo com Hall, “raça” é uma condição da construção política e não científica. “É a categoria discursiva em torno do qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão-ou seja, o racismo” (STUART HALL, 2003, p. 69).

O autor discorre que os discursos sobre as diferenças sociais e culturais tentam justificar-se para o âmbito genético e biológico, isto é, de natureza. Porém para o autor, esse discurso está organizado em um “sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão” (STUART HALL, 2003, p. 69).

Na perspectiva de Hall (2003) se faz importante a compreensão de que há um notável esforço para que a questão de “raça” seja reconhecida com seriedade na teoria política em geral, inferindo que o termo está se infundindo sobre a consciência pública.

Sua crescente visibilidade constitui inevitavelmente um processo difícil e pesado. Além do mais, encontramos agora “raça” entre parênteses, “raça” sob rasura, “raça” em uma nova configuração com etnicidade. Esse deslocamento epistêmico constitui um dos efeitos mais transruptivo do multicultural (HALL, 2003, p. 69).

No tocante a etnicidade, o autor discorre que esta categoria “gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas” (HALL, 2003, p. 70). Os marcadores étnicos ⁸como a cor da pele são as principais características do racismo biológico, estendendo-se também para as diferenças sociais e culturais.

⁸ Para Hall (2003) o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo. Na maioria das vezes, os discursos da diferença biológica e cultural estão em jogo simultaneamente. No anti-semitismo, os judeus eram multiplamente racializados por razões biológicas, culturais e religiosas. Como argumenta Wieviorka, o racismo existe onde há uma associação dessas duas principais estratégias, cuja

De acordo com Hall (2003) aos negros foram gerados estereótipos, usando como referência a cor da pele eles, são julgados sob as suas capacidades intelectuais, força física, desempenho sexual e emocional, entre outras. Dentro desse contexto, a etnicidade se contrapõe à “raça”.

O racismo biológico tem sido utilizado, de acordo com Hall (2003) para relacionar diferenças sociais e culturais, porém “o referente biológico nunca opera isoladamente e nunca está ausente, ocorrendo de forma mais indireta nos discursos de etnia” (HALL, 2003, p. 70). Para o autor a discriminação e o racismo biológico são as mesmas lógicas de racismo, portanto, não podem ser constituídos em sistemas distintos.

Semprini (1999) apresenta a sua crítica sobre a teoria multicultural que se instalou na matriz anglo saxônica⁹, com forte colonização inglesa, acoplando diversos aspectos culturais, como a predominância da religião e tendo como idioma principal o inglês. As instituições estadunidenses foram caracterizadas por terem uma suposta liberdade e uma concepção liberal.

O liberalismo que surgiu com a política da igualdade e da liberdade passou a ser visto como o liberalismo ideológico que impediam os indivíduos de se libertarem dos parâmetros estabelecidos. Embora o discurso multicultural tenha se posicionado mais liberal à aceitação das diversidades culturais, ainda há predominância da cultura branca, normalmente utilizando-se termos como, tolerar, adequar e adaptar.

O objetivo ainda está sob o viés de criar mecanismos e espaços dentro da cultura predominante para as demais culturas proporcionando adequações entre ambas.

Dialogando com Hall (2003) sobre a perspectiva do liberalismo, percebe-se que embora esse discurso tenha trazido importante significado historicamente nas idéias de liberdade, igualdade, autonomia e democracia, essa teoria está se tornando menos universal, pois “é evidente que o liberalismo hoje não é “a cultura além das culturas”, mas a cultura que prevaleceu: aquele particularismo que se universalizou com êxito e se tornou hegemônico em todo o globo” (STUART HALL, 2003, p. 77).

combinação peculiar depende das especificidades da experiência, do momento histórico e da preferência individual.

⁹ A matriz Anglo Saxônica refere-se aos países das Américas que têm como principal idioma o inglês e possuem laços históricos étnicos, lingüísticos e culturais com o Reino Unido.

Hall (2003) discorre que por trás da teoria liberal sempre existiu um “jogo de poder” e a questão multicultural revela esse disfarce contemporâneo.

Diante da premissa de que o principal objetivo é manter a posição de poder controlado pela classe dominante, o modelo ideal estabelecido na nossa sociedade tende a corroborar com as desigualdades sociais e muitas vezes tende a ludibriar com o discurso de igualdade e oportunidades.

A expansão da sociedade americana ocorrida a partir dos movimentos pelos direitos civis nos anos 1960 com a inserção dos negros e a defesa do fim da segregação racial resultou em questões de caráter político e identitárias que promoveram o multiculturalismo sendo este “o resultado de um processo de mistura e de encontro de diferenças sem precedência na história dos Estados Unidos” (SEMPRINI, 1999, p. 42).

O multiculturalismo coloca em questão outros discursos que surgem a partir das diferenças na perspectiva culturalista. Para Semprini “os conflitos culturais podem ser resumidos em três áreas problemáticas: a educação; a identidade sexual, as relações interpessoais e as reivindicações identitárias” (SEMPRINI, 1999, p. 45).

Nesse sentido para Semprini o discurso que desencadeia o multiculturalismo é a questão da diferença. “A diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico” (SEMPRINI, 1999, p. 11).

Trago para o discurso a teoria de Candau (2002), uma das autoras de referência para o tema do multiculturalismo no Brasil. A autora colabora para a compreensão do discurso multicultural e enfatiza que os discursos multiculturais estão presentes em todas as sociedades e para o âmbito planetário.

A autora discorre que a intenção da análise multicultural:

[...] não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural e da problemática da desigualdade e da exclusão crescentes no mundo atual, nem de considerá-la um mero subproduto desta realidade (CANDAU, 2002, p. 126).

As questões multiculturais diante da perspectiva da autora devem se fazer congruentes para a análise das configurações político-social e ideológica e “não negar a especificidade da problemática cultural, sem considerá-la de modo isolado e autocentrado” (CANDAU, 2002, p. 126).

Candau (2002) acrescenta que especificamente no Brasil o multiculturalismo apresenta configuração própria. As questões interétnicas no nosso país contribuem para uma forte base multicultural. A autora faz referência aos grupos excluídos em específico às histórias dos grupos indígenas e afro descendentes. São histórias tristes e trágicas, mas que infelizmente ainda se fazem presentes na sociedade.

A autora acrescenta que a negação da alteridade fez e faz parte da nossa história, inclusive a eliminação física do outro.

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 coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuar hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAU, 2002, p. 126).

Os discursos multiculturais estão presentes nos campos da economia, política, arte, religião, educação, tecnologia entre outros. São discursos permeados por conflitos e tensões em que os interesses se articulam, confrontam-se ou justapõem.

Candau (2002) acredita que não há possibilidades de se manter um discurso multicultural sem dialogar com os grupos sociais “relação esta que passa por algum tipo de presença nos diferentes fóruns da sociedade em que os conflitos e embates multiculturais se dão” (CANDAU, 2002, p. 130).

Diante dos discursos multiculturais as desigualdades sociais e as relações de poder são partes indissociáveis, inferindo-se que é sob a análise dos diferentes contextos que deve se compreender a formação multicultural “uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros” (CANDAU, 2008, p. 50). Portanto “é necessário distinguir as diferentes concepções que podem inspirar essa construção” (CANDAU 2008, p. 50).

Para Stuart Hall (2003) há o risco de se fazer do termo multiculturalismo uso de modismo e passar a utilizá-lo para cumprir ideias utópicas, tendo em vista que o multiculturalismo “não é uma doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico” (HALL, 2003, p. 53). Além dos discursos é preciso que se

atente ao problema das desigualdades tão presentes desde o período colonial até a sociedade contemporânea.

Gonçalves e Silva (2004) acrescentam que a preocupação com os discursos multiculturais surge a partir dos movimentos sociais, inferindo-se, portanto, que resulta primeiramente como uma forma de resistência da população marginalizada.

Mariano (2009) acredita que no Brasil o multiculturalismo está sendo lentamente reconhecido. Uma das hipóteses apresentada pelo autor é em recorrência ao mito da democracia racial e o indolente reconhecimento dos preconceitos provenientes de diversas ordens tais como; racial, étnico, de gênero, orientação sexual, entre outras.

Dentre as diferentes concepções multiculturais existentes na sociedade contemporânea e as suas múltiplas vertentes. Candau (2008) nos atenta para o fato de que as configurações multiculturais vão depender dos específicos contextos históricos, político e sociocultural; tais contextos são fatores importantes na análise multicultural.

Na sociedade brasileira, por exemplo, o multiculturalismo se diferencia em comparação com as demais sociedades de outros países. A autora acrescenta sobre a necessidade fundamental das compreensões na perspectiva descritiva e prescritiva:

A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades européias ou estadunidenses. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros. (CANDAU, 2008, p. 50).

Ao se referir as distinções que devem ser feitas para a análise multicultural a autora discorre sobre um fator comumente utilizado nas pesquisas multiculturais e que devem ser considerados, a saber, a importância dos autores se posicionarem.

Partindo da premissa de que muitos autores “levantam fortes questionamentos teóricos e em relação ao seu papel na sociedade, não levam esse fato em consideração ou quando o fazem, referem-se a aspectos mais superficiais” (CANDAU 2008, p. 50).

Diante do disposto apresentado pela autora e considerando a polissemia do termo, no contexto na próxima seção optaremos por referirmos ao multiculturalismo crítico na perspectiva de McLaren.

2.4 O MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Um dos teóricos de referência para o âmbito mundial para as pesquisas multiculturais é o autor Peter McLaren. Para McLaren o caminho para a educação libertadora e uma educação de equidade se faz possível por meio do multiculturalismo crítico.

Trago para a pesquisa as principais influências teóricas apresentadas por McLaren (2000) e as diferentes concepções multiculturais, pois acredito ser importante para que se compreenda o contexto em que o multiculturalismo se encontra de acordo com a perspectiva do autor.

McLaren (2000) discorre que a valorização das identidades sob a ótica da cultura deve ser para as construções das diferenças, tendo em vista especificamente os preconceitos recorrentes para as pessoas que não correspondem aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Para a teoria do modernismo de resistência o autor acrescenta que essa concepção “traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista, uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual de diferenças, mas em uma teoria que é social e histórica” (MCLAREN, 2000, p. 68).

Outra questão que o autor discorre é referente à crítica pós-moderna, e sobre o falso discurso de igualdade que é utilizado em sua grande maioria para mascarar e desviar a atenção do legado imperialista do racismo e injustiça social. De acordo com McLaren o conceito de diversidade dentro desse contexto está atrelado ao discurso como sendo uma forma de solução para as crises referentes às questões raciais. Sendo assim para o autor a saída seria desenvolver um currículo específico para o ensino multicultural, que seja capaz de compreender a constituição e a pluralidade da sociedade.

Dentre as diferentes concepções apresentadas por McLaren está o multiculturalismo conservador. O autor apresenta as teorias evolucionistas do século XIX

nas quais “as primeiras tendências do multiculturalismo conservador podem ser encontradas naquelas visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos” (MCLAREN, 2000, p. 111).

De acordo com McLaren (2000) na perspectiva do multiculturalismo conservador as primeiras tendências são as visões coloniais em que a supremacia branca mantém um lugar de destaque sobre as populações africanas. Sobre essa teoria o autor discorre ainda que “muitos multiculturalistas conservadores ainda estão muito próximo do legado colonialista da supremacia branca” (MCLAREN, 2000, p. 112).

Para a perspectiva do multiculturalismo humanista liberal, o autor apresenta o discurso que é realizado sob o viés da igualdade natural entre todos, independentes das questões de gênero, etnia e de sexualidade. Na teoria humanista liberal as concepções são diferentes da concepção conservadora, pois “acredita que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa” (MCLAREN, 2000, p. 119).

Acredita-se de acordo com essa teoria que todos podem competir igualmente dentro da sociedade capitalista. Porém a crítica que McLaren traz como questão é com relação ao caráter predominante apresentado pelas “comunidades política-culturais anglo-americanas”.

Em contrapartida o multiculturalismo liberal de esquerda “ênfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas” (MCLAREN, 2000, p. 120). Para essa concepção de multiculturalismo a igualdade universal esconde as diferenças entre, gênero, raça, classe social e sexualidade.

De acordo com McLaren o multiculturalismo liberal de esquerda tenta esconder as diferenças que são produzidas historicamente pelo poder, pois “trata as diferenças como uma “essência” que existe independente da história, cultural e poder. Na maioria das vezes solicitam documentos antes de iniciar o diálogo” (MCLAREN, 2000, p. 120).

Mariano (2009) acrescenta que as questões multiculturais estão atreladas às relações de poder e não se reduzem à questão racial especificamente sobre a

branquitude¹⁰. “Por meio dela, as categorias a partir das quais as diferenças se estabelecem, tendem a ser vistas como naturalmente estabelecidas e não como socialmente construídas” (MARIANO, 2009, p. 131).

Para Hall (2003) os discursos da nação não refletem o alcance de um estado unificado “Seu intuito é forjar ou construir uma forma unificada de identificação a partir das muitas diferenças de classe, gênero, religião ou localidade, que na verdade atravessam a nação” (HALL, 2003, p. 78). Porém o autor discorre que a questão multicultural tem corroborado a desconstrução¹¹ de algumas incoerências do Estado constitucional liberal.

As teorias apresentadas por McLaren (2000) são referentes às críticas às correntes compreendidas por multiculturalismos. De acordo com o autor na perspectiva crítica a cultura não é harmônica e não deve depender da aprovação ou reprovação da maioria para que sejam formadas as identidades culturais.

Dentro desse âmbito para o autor as relações sociais, culturais e institucionais não precisam constar como aprovadas, como algo a ser conquistado, mas propriamente necessitam de serem compreendidas e afirmadas dentro da política e compromisso com a política social, tendo em vista que “sem políticas de transformações o multiculturalismo pode ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior” (MCLAREN, 2000, p. 122).

Sob o viés pós-estruturalista do multiculturalismo McLaren (2000) traz à baila as representações que são idealizadas e as construções das identidades na perspectiva

¹⁰Segundo Mariano (2009), este conceito permite que se pense que as questões multiculturais estão atreladas às relações de poder. E como sugere McLaren (2000), a branquitude – e por consequência, o multiculturalismo – não se reduz à questão racial. A branquitude, contudo possui um lado perverso. Por meio dela, as categorias a partir das quais, as diferenças se estabelecem, tendem a ser vistas como naturalmente estabelecidas e não como socialmente construídas. Isso em função de sua habilidade de se mascarar como categoria.

¹¹Segundo Hall a questão multicultural tem ajudado a desconstruir algumas incoerências do Estado constitucional liberal. Acredita-se que a “neutralidade” do Estado liberal (isto é, o fato de que este é representado como se não buscasse na esfera pública nenhuma noção particular do bem) garante a autonomia pessoal e a liberdade do indivíduo de buscar sua própria concepção do “bem”, contanto que isso seja feito no domínio privado.

crítica a qual ocorre “a representação de raça, classe, gênero, como resultados de lutas sociais, mais amplas sobre signos e significações” (MCLAREN, 2000, p. 123).

McLaren acredita que é preciso muito mais que movimentos de resistência para a transformação das relações sociais e culturais. De acordo com o autor na construção de identidades e diferenças a língua e as representações desempenham papéis sociais, pois os signos e os significados são instáveis e temporariamente fixados a depender do contexto em que se encontram os sujeitos envolvidos e as articulações.

Sendo assim de acordo com McLaren (2000) é preciso desenvolver ideais que vão além das lutas sociais, mas que compreendam as “transformações das relações sócias, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 2000, p. 123). Nesse sentido, de acordo com o autor essa luta não deve concentrar-se apenas nas questões culturais, mas adentrar-se para as questões que fundamentam também as diferenças.

De acordo com o autor as “diferenças são sempre diferenças em relação, elas nunca são simplesmente flutuações livres” (MCLAREN, 2000, p. 133). Tendo em vista a profundidade de suas raízes, é preciso retomar em sua totalidade.

Para McLaren (2000) somente através de uma pedagogia crítica é que se promove uma “prática transformadora” e uma educação não harmônica. Compreender que “os sistemas de diferença existentes que organizam a vida social em padrões de dominação e subordinação devem ser reconstruídos” (MCLAREN, 2000, p. 134).

De acordo com a professora Candau o multiculturalismo é “atravessado pelo acadêmico e o social, pela produção de conhecimentos, pela militância e pelas políticas públicas” (CANDAU, 2008, p. 18). A autora discorre que o multiculturalismo é polissêmico, vai ter significados diferentes para a noção do termo sugerindo, portanto, que não se pode apegar a uma única visão sobre o tema.

Candau e Moreira (2008) acrescentam que:

Por conta da complexidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas a raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidade especiais ou a outras dinâmicas sociais (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 07).

De acordo com a autora a formação do modelo histórico da América Latina sempre negou o outro e essas formas de negação se dão no plano simbólico das representações e do imaginário social.

McLaren (2000) acredita que os debates sobre multiculturalismo não podem “ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através de enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos” (MCLAREN, 2000, p. 58).

Para Candau (2008) o multiculturalismo crítico e de resistência compreende as representações de raça, gênero e classe como “produtos das lutas sociais sobre signos e significados. Privilegia a transformações das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados” (CANDAU, 2008, p. 51). Para o multiculturalismo crítico a cultura é conflitiva e a diferença deve ser afirmada, as diferenças sociais, culturais e políticas. McLaren (2000) irá acrescentar que a “diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia” (MCLAREN, 2000, p. 123).

Busquei promover um diálogo entre as teorias que considero relevantes para o melhor embasamento teórico da pesquisa na perspectiva do multiculturalismo crítico, pois acredito assim como Mariano (2009) que a formação de professores deve assumir a perspectiva do multiculturalismo crítico para o desenvolvimento da prática e para a reflexão constante de acordo com o contexto que compreenda e não desvincule os ideais de igualdade e diferenças. O autor acredita que essa concepção deve acontecer não somente no espaço teórico “ou como um componente curricular, mas também como um discurso de esperança e de possibilidades de fazer diferente, de mudar os rumos da própria história, de ser sujeito e não mero objeto do mundo” (MARIANO, 2009, p. 05).

Na próxima seção apresentarei as principais tensões geradas pelo multiculturalismo e o discurso promovido no campo da educação.

2.5 AS PRINCIPAIS TENSÕES GERADAS PELO MULTICULTURALISMO

De acordo as pesquisas sobre os teóricos que discorrem sobre o tema compreendemos que as questões multiculturais fazem parte da dimensão planetária. Vivemos em um cenário marcado intensamente por lutas, conflitos, tensões e

antagonismos. São aspectos notáveis nas perspectivas referentes às desigualdades sociais, nas relações de poder e que se fazem presentes nos discursos multiculturais.

Nesse sentido Candau (2002) acredita que os parâmetros homogêneos preconizados por muito tempo vão sendo desconstruídos e embora existam barreiras para a sua desmistificação, percebe-se que aos poucos surgem novas questões e novos discursos que abrem as cortinas para um novo cenário que buscam agora a ressignificação dos sentidos, a pluralidade e a desconstrução. Os discursos se não são congruentes estão aos poucos ganhando viés para os novos saberes e as construções das novas identidades.

É nesse sentido que inicio essa seção, sobre as abordagens das principais tensões geradas pela concepção multicultural. Partindo da premissa da construção de novos horizontes e de novos sentidos se faz imprescindível à compreensão do diferente, o híbrido, o global e o plural.

De acordo com Candau (2002) os discursos multiculturais são abrangentes e conflitivos para o âmbito nacional e local. Este é um fator preocupante:

Não se trata de maximizar a dimensão cultural e desvinculá-la das questões de caráter estrutural, da problemática da desigualdade e da exclusão crescente no mundo atual, mas de considerá-la um mero subproduto da realidade (CANDAU, 2002, p. 126).

Partindo da perspectiva de que no contexto social as diferenças existem e sempre existiu, o multiculturalismo apresenta o discurso que tenta compreender a forma de tratá-la.

De acordo com Candau “no mundo atual a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas e que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda” (CANDAU, 2008, p. 45). Essas mudanças ocorridas na perspectiva da autora têm fomentado para uma mudança ampla na produção científica e cultural, além de ter provocado na contemporaneidade intensos debates.

Para Candau (2008) no âmbito desses discursos algumas questões ¹²têm se intensificado ocupando lugares centrais “sendo expressões matrizes teóricas e político-sociais diferenciadas” (CANDAU, 2008, p. 45). As questões as quais a autora menciona são referentes a problemática da igualdade e dos direitos humanos. Para a autora, em um mundo “marcado por uma globalização neoliberal excludente, as questões das diferenças e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais” (CANDAU, 2008, p. 45).

Tendo em vista a polissemia do termo Candau (2008) discorre que há necessidade de explicá-lo, pois são inúmeras vertentes e concepções multiculturais. A autora opta na referida pesquisada para o ano de 2008 em destacar três concepções multiculturais que considera fundamental para as bases das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e a interculturalidade.

Com referência a abordagem assimilacionista, a crítica da autora parte do contexto que para essa concepção multicultural não existe igualdade de oportunidades e garantia dos direitos fundamentais para todos os grupos. Esta distinção, de acordo com Candau (2008) pode ser caracterizada no privilégio que alguns grupos têm em comparação aos grupos marginalizados e excluídos. No geral os grupos privilegiados são os grupos que pertencem “a classe média, alta, brancos e com altos níveis de escolarização” (CANDAU, 2008, p. 51).

Propõe então colocar a ênfase do reconhecimento da diferença, e para garantir a expressão das diferentes identidades presentes em um determinado contexto, garantir espaços em que essas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base (CANDAU, 2008, p. 50-51).

Candau (2008) enfatiza que comumente ocorrem com essa linha uma visão estática e essencialista na formação das identidades culturais. A autora discorre que nesse sentido “é então enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo

¹² De acordo com Candau (2002) desde a Declaração Universal, os direitos humanos são apresentados, como o próprio nome diz, como universais. No entanto, a questão do universal e do particular, ou do universal e do relativo, suscitou uma discussão particularmente forte na Conferência de Viena. E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos, tal como foi constituída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição européia.

tempo, é privilegiado a formação de comunidades culturais homogêneas” (CANDAU, 2008, p 51).

Para McLaren (2000) a diferença também é produto da história e “tanto as identidades formadas pela igualdade quanto as formadas na “diferença” são formadas pela lógica essencialista” (MCLAREN, 2000, p. 123).

Candau (2008) discorre na mesma direção de McLaren (2000) que a abordagem essencialista coloca ênfase no reconhecimento da diferença com o objetivo de que as diferentes culturas possam se expressar dentro de um determinado contexto.

Na abordagem essencialista de acordo com Candau (2008) algumas posições optam pela visão estática na formação das identidades culturais.

É então enfatizado o acesso a direitos culturais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações- bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheids socioculturais (CANDAU, 2008, p. 51).

Para Mariano (2009) as diferenças nunca são uma flutuação livre, inferindo-se que ela é sempre relacional “falamos de um conceito que se forja através da cultura, da história, do poder e da ideologia. Desta forma, a diferença é sempre uma categoria política, pois marca o posicionamento do indivíduo no mundo” (MARIANO, 2009, p. 121).

Hall (2003) vai acrescentar que as relações desiguais de poder permanecem, porém “atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada” (HALL, 2003, p. 56).

Para o autor, um fator predominante para o surgimento das desigualdades é a globalização, diante do contexto que:

A globalização tem causado extensos efeitos diferenciadores no interior das sociedades ou entre as mesmas. Sob essa perspectiva, a globalização não é um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o Destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos à resistência ou variação. Ao contrário, é um processo homogeneizante (HALL, 2003, p. 59).

O autor acredita que as tendências homogeneizantes da globalização colaboram com o aumento das diferenças, considerando que há a luta e resistência entre “os

interesses globais e os interesses locais”, ou seja, culturalmente a sociedade é moldada aos fins do sistema.

Para Hall (2003), o efeito que a questão multicultural exerce sobre a compreensão de cultura é “transruptivo”. Ou seja, o autor discorre que a oposição binária ¹³compreende as culturas como sendo “distintas, homogêneas, autos suficientes, fortemente aglutinadas das chamadas sociedades tradicionais” (HALL, 2003, p. 73).

O autor defende a tese que desde o começo do século quinze quando teve início o projeto global do Ocidente que “o binarismo Tradição/ Modernidade tem sido progressivamente minado” (HALL, 2003, p. 73). De acordo com o autor, as culturas tradicionais colonizadas embora permaneçam distintas, se “tornaram recrutas da modernidade”. (HALL, 2003, p. 73). Para Hall o processo da globalização contribuiu para a hibridização das culturas.

Boaventura Souza Santos (2006) apresenta em seu discurso aspectos importantes para a compreensão das questões referentes às diferenças, globalização e igualdade. O autor acrescenta que as diferenças e os discursos referentes a essas questões não podem ser tratados de formas opostas. Santos (2006) advoga essa tese partindo da premissa de que a igualdade deve ser questionada sempre que a diferença nos descaracterize e nos inferiorize em relação aos parâmetros que a sociedade estabelece como “adequados”.

O autor promove diálogo com os movimentos sociais e em seus discursos o multiculturalismo e a interculturalidade aparecem como parte dos temas de igualdade, diferenças e globalização. De acordo com ele, a desigualdade é um fenômeno socioeconômico e a exclusão é fomentada por meio da cultura e da sociedade.

Para Santos (2006), todas as comparações são equiparadas a parâmetros que disseminam o contexto histórico da sociedade e que estão arraigados às culturas

¹³ Segundo Hall (2003), a oposição binária, derivada do iluminismo- Particularismo versus Universalismo, Tradição versus Modernidade- produz uma forma específica de compreensão da cultura. Trata-se das culturas distintas, homogêneas, autos suficientes, fortemente aglutinadas das chamadas sociedades tradicionais. Nessa definição antropológica, a tradição cultural satura comunidades inteiras, subordinando os indivíduos a formas de vida sancionadas comunalmente. Isto é contraposto à “cultura da modernidade” – aberta, racional, universalista e individualista.

estabelecidas como corretas. De acordo com esse contexto, tudo que foge ao modelo esperado é visto como diferente, necessitando de “adequações” para que se encaixe na sociedade. O diálogo com o autor nos permite aprofundar sobre as questões da igualdade, mais precisamente ao ato de comparar, e de acordo com ele, todas as vezes que reafirmamos as igualdades estamos contribuindo com a exclusão e com a produção das desigualdades.

Santos (1999) concorda com Semprini (1999) ao acrescentar que as desigualdades aumentaram com a globalização e o mercado capitalista, e que uma das justificativas é decorrente da mão de obra qualificada exigida por esse modelo dominante, resultando na exclusão dos saberes e das crenças culturais.

A luta pela institucionalidade democrática é, no fundo, a luta pelo direito, não pelo direito entendido como andaime técnico, que tanto sustenta anjos como monstros, mas pelo direito que incorpora e torna concretizáveis os valores da liberdade, da igualdade, da autonomia, da solidariedade, da subjectividade e da justiça social (SANTOS, 1999, p. 08).

Diante da perspectiva apresentada por Santos (1999) é preciso atentar para as políticas de identidade e de igualdade no sentido de que as construções das identidades possam ser processuais e que sejam vistas como possibilidades de modos de vida.

As questões dos problemas identitários são um aspecto importante do multiculturalismo e que Semprini (1999) apresenta em seu discurso referente às reivindicações de uma determinada minoria para que suas identidades sejam reconhecidas e as leis sejam criadas. Na sociedade contemporânea, se faz congruente que esses reconhecimentos sejam compreendidos, pois o respeito às diferenças deve partir do reconhecimento da dignidade da auto-afirmação.

Santiago, Akkari e Marques (2013) discorrem que o processo de classificação das identidades na sociedade tende a fortalecer as diferenças e as exclusões:

Ao considerar que as identidades são fabricadas mediante a marcação da diferença, que, por sua vez, ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, somos levados a admitir que a identidade não é o oposto da diferença; ela depende da diferença (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES 2013, p. 38).

Partindo da premissa que as pessoas se assumem, se identificam e constroem suas identidades de acordo com as posições que assumem para os autores o fator

responsável por dividir as pessoas na sociedade e separá-las por grupos distintos é o sistema de classificação.

Candau (2002) corrobora essa assertiva acrescentando que “globalização e multiculturalismo muitas vezes são apresentados como movimentos com lógicas contrapostas”, portanto é preciso compreender a lógica de que a globalização reforça a padronização, enquanto o multiculturalismo prioriza as particularidades culturais e as diferenças.

Para Hall (2003), com a globalização as sociedades modernas se tornaram mais híbridas em suas formações. O autor discorre que:

A tradição funciona, em geral, menos como doutrina do que como repertórios de significados. Cada vez mais os indivíduos recorrem a esses veículos e estruturas nas quais se inscrevem para dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência (HALL, 2003, P. 74).

O autor acredita que o dilema central do multiculturalismo está na maneira de como poderão ser reconhecidos o particular e o universal, ou as pretensões da diferença e da igualdade que existem “no centro do impacto trasruptivo e reconfigurado do multicultural” (HALL, 2003, p. 86).

Candau (2002) discorre que o problema não é negar a diferença e afirmar a igualdade, ou vice-versa, “mas sim termos uma visão dialética da visão entre igualdade e diferença” (CANDAU, 2002, p. 128).

A autora discorre sobre o objetivo central que o discurso entre igualdade e diferença deve ser posicionado no discurso multicultural ao acrescentar que:

O que estamos querendo trabalhar é ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar para todas as formas de desigualdade e discriminações presentes na sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAU, 2002, p. 129).

A epígrafe acima citada por Candau nos faz pensar nos discursos que infelizmente ainda se instalam nos modelos padronizados. São questões que precisam ser debatidas,

e de acordo com a autora, somente por meio dessa temática será possibilitado o avanço para a democracia.

Trago novamente para o diálogo Raymond Williams. O autor contribui para a melhor compreensão de como os modelos que padronizam são de interesse maior para a classe dominante. Dentro das perspectivas sociologia da cultura e história cultural o teórico teve participação importante no contexto democrático educacional ocorrido no pós-guerra na Inglaterra. Especificamente as contribuições do autor colaboram para a fundamentação do projeto político voltado à educação de adultos.

Sob à luz da teoria de Williams (2011) um fator histórico que traz importantes elucidações é o cenário que se instalou no pós-guerra. Este cenário colocou a comunicação a mercê da publicidade governamental e se utilizou da comunicação para o controle político. Diante dessa premissa Williams (2011) acrescenta que as diferentes formas que regem o sistema comunicativo precisam ser alteradas diante da perspectiva de que a comunicação é um processo de aprendizagem.

Qualquer órgão governamental tentará implantar as ideias “corretas” nas mentes daqueles a quem governa, mas não há nenhum governo no exílio. As mentes dos homens são moldadas por sua experiência total e a transmissão mais cuidadosa de material, se não for confirmada por essa experiência, não conseguirá uma comunicação bem-sucedida. A comunicação não é apenas transmissão; ela é também recepção e resposta (WILLIAMS, 2011, p. 337).

Ao promover o discurso sobre os meios de comunicação como meios de produção, o autor apresenta em sua teoria a importância para essa análise, para compreendermos o cenário que envolve comunicação e as relações de poder. O autor discorre que “as línguas faladas e a rica área dos atos comunicativos físicos, hoje comumente generalizados como a comunicação não verbal, são elas mesmas. Inevitavelmente, formas de produção social”. (WILLIAMS, 2011, p. 75).

Williams colabora com o exercício que nos faz pensar sobre; o que é “comum” diante dos diferentes fatores da organização social contemporânea?

Candau (2008) corrobora ao discorrer a maneira como os processos de hibridização cultural refletem nas sociedades e para ela esses processos são “intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente.

Consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais”. (CANDAU, 2008, P. 07).

Nesse sentido, Canclini (1997) contribui para reflexão sobre como ocorrem as questões organizacionais contemporâneas. Para o autor os processos socioculturais existem de forma separada. Para a melhor compreensão desses fatores organizacionais diante da perspectiva das relações de poder e como ocorrem as divisões dentro desse contexto o autor recorre ao conceito do hibridismo cultural

Canclini (1997) discorre sobre uma perspectiva que facilita detectar esses fatores dentro do contexto das divisões e relações de poder. Para o autor esses fatores podem ser identificados nas trocas de informações que ocorrem por meio dos meios de comunicação.

A crítica apresentada por Canclini (1997) é com referência ao uso das tecnologias culturais nos países centrais em comparação aos países dependentes. O autor faz referência às desigualdades que há nos recursos financeiros para o investimento das inovações tecnológicas. O autor exemplifica essas diferenças entre os países que dispõem desses recursos em comparação com a América Latina em que “os cientistas trabalham com orçamentos precários” (CANCLINI, 1997, p. 11).

Para o autor, esta questão analisada traz à baila a compreensão de “como a dinâmica própria do desenvolvimento tecnológico remodela a sociedade, coincide com movimentos sociais ou os contradiz” (CANCLINI, 1997, p. 11).

A crítica de Canclini é recorrente a coexistência dos usos contraditórios que as interações das tecnologias promovem com a cultura anterior tornando-as “parte de um processo muito maior do que aquele que eles desencadearam ou manejam” (CANCLINI, 1997, p. 11).

O processo de hibridização na teoria de Canclini (1997) compreende que “todas as culturas são de fronteiras” (CANCLINI, 1997, p. 29). Para o autor as práticas culturais nem sempre operam como ação, ele faz referência não somente às atividades culturais organizadas e reconhecidas, mas também aos comportamentos ordinários que “empregam muitas vezes a ação simulada a ação simbólica” (CANCLINI, 1997, p. 30).

Talvez o maior interesse para a política de levar em conta a problemática simbólica não resida na eficácia pontual de certos bens ou mensagens, mas no fato de que os aspectos teatrais e rituais do social tornem á

evidente o que há de oblíquo, simulado e distinto em qualquer interação (CANCLINI, 1997, p. 30).

Embora Canclini seja o pioneiro nos estudos sobre o hibridismo cultural, Stuart Hall (2003) também é um dos estudiosos sobre o tema ele apresenta as possibilidades dos encontros culturais, tendo em vista que em seu discurso o hibridismo cultural ocorre no contexto da diáspora.

Para Hall (2003), o termo hibridismo tem sido utilizado para caracterizar as culturas mistas e diaspóricas. Porém o autor discorre sobre a tese de que o sentido para o termo hibridismo tem sido mal interpretado, pois o “hibridismo não é uma referência à comparação racial mista de uma população” (STUART HALL, 2003, p. 74).

Para o autor, o hibridismo é um processo de tradução cultural agonístico, tendo em vista que ele nunca se completa, mas permanece sem definições.

Mariano (2009) ao promover um diálogo com Canclini (2006) discorre que o conceito de hibridismo traz a compreensão de que “as práticas e as estruturas dos processos socioculturais existem de forma separada e, num dado momento, combinam-se gerando novas estruturas e novas práticas culturais” (MARIANO, 2009, p. 143).

Hall (2003) acrescenta que o termo hibridismo não pode ser compreendido sobre os indivíduos híbridos comparando-os entre tradicionais e modernos “trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (HALL, 2003, p. 74).

2.6 AS PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS PARA O ÂMBITO EDUCACIONAL

Diante do contexto de que a nossa sociedade é permeada por tensões, antagonismos e conflitos, percebemos de acordo os discursos analisados nas seções anteriores que essa problemática acompanha todo o nosso contexto histórico e tem se intensificado com as mudanças contemporâneas. Para Candau (2008) uma das questões fundamentais provocadas por todas as mudanças ocorridas e que inclusive está presente nos debates e nas relações internacionais são os discursos entre igualdade e diferença.

Porém, a autora discorre sobre outra questão que tem ocorrido com relação a ênfase que os discursos sobre diferença têm se destacado sobre os discursos de

igualdade. Com referência aos discursos realizados no debate mundial entre igualdade e diferença a escola é uma das instituições responsáveis pela indiferença às diferenças, a autora complementa esse pensamento ao acrescentar a escola “torna-se instrumento de reprodução de classes sócias” (CANDAU, 2007, p. 03).

Um dos objetivos para a presente pesquisa é analisar em qual proporção as abordagens multiculturais têm ganhado relevo nos espaços escolares. Candau (2008) discorre que as questões multiculturais timidamente estão presentes no contexto escolar.

Para Candau (2002), a educação está imersa na cultura, são temas intrínsecos e que os problemas entre escola e cultura são inerentes ao processo educativo. A autora acrescenta que a questão que se fez congruente é pensar nas configurações político-social e ideológica tão presentes na nossa sociedade e não negar a problemática cultural.

De acordo com Candau (2002) no movimento pós-moderno o multiculturalismo se fortalece com a valorização da pluralidade cultural e na luta por fazer valer os seus direitos. Para a autora, as manifestações no campo cultural acarretaram outros objetivos, principalmente contra o modelo cultural vigente e dentro desse contexto o multiculturalismo passa aos poucos a ganhar espaço no campo pedagógico do currículo.

O multiculturalismo crítico apresentado por McLaren (2000) nos faz pensar nas estruturas educacionais do nosso sistema e os padrões de comportamento que são enviesados pela lógica do capitalismo. A pedagogia crítica de resistência, na visão do autor está para a prática transformadora que permite o movimento de tirar o sujeito do lugar das ideologias trazendo possibilidades para o questionamento sobre os lugares ordenados referentes à raça, gênero, religião. Dessa forma “o objetivo da pedagogia crítica é o de capacitar seus praticantes a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas” (MCLAREN, 2000, p. 50).

Uma das possibilidades apresentadas pelo autor é de oferecer aos estudantes o lugar de fala de suas histórias fora do cenário da homogeneidade. McLaren (2000) acrescenta, portanto que as educadoras precisam reinventar as suas práticas, com novos olhares, para as pessoas desprovidas de conhecimento, pois “precisamos repensar que condições de possibilidades existem para os/as estudantes subalternos falarem, atuarem e transformar os preceitos ideológicos” (MCLAREN, 2000, p. 51).

Diante da perspectiva de que o lugar de privilégios nos discursos culturais está para a cultura comum e unitária, de acordo com o autor é preciso que as educadoras tenham um olhar crítico para os sistemas disciplinadores e reconhecer que “necessitam de uma visão do futuro que esteja mais abertamente habilitada com a liberdade” (MCLAREN, 2000, p. 52). Para o autor esse seria um modelo de pedagogia que traria possibilidades para a transformação da democracia no âmbito da compatibilidade dos direitos civis e justiça social para as pessoas subalternas.

O autor enfatiza a importância de trazer para o currículo, além da teoria dos conceitos, a ideia de que as identidades devam ser percebidas inacabadas e provisórias.

Dessa forma, de acordo com o emblemático cenário disciplinador que as instituições escolares foram orientadas a educar e avaliar, diante da proposta homogênea da cultura, seria possível deslegitimar e descentralizar as visões uniformes e totalizantes?

Na contemporaneidade o multiculturalismo entra em tensão constante com a globalização. Especificamente no Brasil a professora Candau (2008) discorre que entre os estudos do multiculturalismo e do interculturalismo existe um forte debate nos âmbitos sociais, porém nas escolas percebe-se que o termo ainda não é bem aceito, talvez pelo fato de os/as educadores/as não souberem lidar com o tema.

Para Mariano (2009),

O multiculturalismo sofre resistências quanto a sua inserção no espaço escolar porque, de acordo com algumas perspectivas epistemológicas de cunho conteudista, ele representaria uma ameaça ao saber dito universal e seria um forte óbice à construção da identidade social (MARIANO, 2009, p. 111).

Diante desse contexto, tendo em vista as hipóteses apresentadas por Candau e Mariano, podemos inferir que a elaboração das propostas curriculares no âmbito multicultural é mediada pelo sistema. Ou seja, as educadoras exercem as suas práticas sobre propostas estabelecidas. Essas propostas são determinadas pelo sistema que têm como meta um bom índice de aprendizado pelos educandos a partir das propostas estabelecidas pelo próprio sistema. Que na maior parte das vezes, ignoram o tema do multiculturalismo.

Candau e Moreira (2008) discorrem que o multiculturalismo se fundamenta nas experiências culturais que moldam as relações sociais. Especificamente nos países em

que a diversidade cultural é um problema na construção da unidade nacional e que se valoriza apenas um modelo de cultura como referência, ocorrendo primeiro nos países da América do Norte, América Central e América do Sul.

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais dos contextos em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica que “desculturizada”, isto é desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nessas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 12-13).

A epígrafe citada por Candau e Moreira (2008) reitera a perspectiva de que a educação está situada nos contextos culturais. Diante dessa premissa é preciso aprofundar os discursos que possibilitem a compreensão dos atuais problemas presentes no cenário educacional.

As pesquisas têm apontado para a necessidade de reconceitualizar a educação multicultural e não apenas fragmentar os discursos em temas específicos da sociedade. Portanto é preciso descentralizar e ampliar os discursos que compreendam desde os geradores de diferenças entre as culturas até a globalização mundial. Candau e Moreira (2007) acreditam que uma das principais características da cultura é o mecanismo adaptativo que está presente na capacidade que os seres humanos têm em responder ao meio conforme se mudam os hábitos.

Para os autores, “o sistema escolar, assim como a sociedade, vai avançando para esse ideal democrático de justiça e igualdade. Mas ainda há indagações que exigem respostas mais firmes para superar tratos desiguais, lógicas e culturas excludentes” (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 14).

As indagações citadas por Candau e Moreira (2007) são referentes não apenas ao currículo, mas se estendem a docência e aos esforços realizados “para a construção de estruturas mais igualitária e menos seletiva” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 14).

A autora acrescenta que:

[...] em vários debates dos quais tenho participado, a preocupação com as diferenças culturais é vista frequentemente como algo “externo”, recentemente incorporado a este campo, constituindo como um corpo estranho às suas preocupações e, de alguma forma, responsável por deslocar seu olhar para aspectos considerados não articulados ou fragilmente relacionados às questões nucleares que estruturam as práticas pedagógicas no cotidiano escolar (CANDAU, 2011, p. 241).

Com referência ao currículo Candau (2007) acredita que ele pode ser compreendido como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (CANDAU, 2007, p. 30).

Diante dos objetivos apresentados pela autora na proposta do currículo, surgem algumas questões pertinentes, a saber, os currículos aos quais trabalhamos nas escolas promovem a ampliação do universo cultural dos educandos? Quais são as possibilidades para que se concretizem o multiculturalismo no currículo e nos espaços escolares?

Candau discorre que dentro desse âmbito, os estudos têm apresentado como preocupação principal a elaboração entre currículo e conhecimento escolar, para relações entre currículo e cultura.

A crítica da autora se direciona também para a perspectiva de cultura com ênfase na análise que tem como parâmetro a avaliação utilizada pelo senso comum. Abordagem comumente utilizada para avaliar culturalmente as pessoas a partir da sua interação com o meio, baseando-se no nível de conhecimento e ou estudos adquiridos.

De acordo com a autora erroneamente julgamos as pessoas utilizando como método avaliativo os saberes culturais. Essa questão que Candau (2007) traz e que é perceptível no meio social como sinônimo de cultura é com referência à cultura letrada, estética, normalmente está ligada a escolarização e ao conhecimento de bens culturais.

Na contemporaneidade um aspecto importante acrescentado pela autora é o processo dinâmico da cultura com configurações e reconfigurações, ou seja, não existe grupo cultural que tenha cultura estática, a cultura, portanto, é um processo dinâmico.

A partir do breve contexto apresentado podemos inferir que existe diversos saberes culturais que vão além dos saberes produzidos por um determinado grupo, especificamente no campo educacional, os saberes têm um legado histórico que permeiam os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos.

Para tanto pesquisar, analisar e discutir sobre o multiculturalismo é uma forma de compreender os aspectos fundamentais dos problemas que fazem parte do universo escolar, tais como a discriminação, desigualdade social e a exclusão.

Sobre a abordagem das inserções das questões multiculturais para os estudos de currículo. Mariano (2009) advoga a tese de que:

[...] a inserção das questões multiculturais nos estudos do currículo não se faz somente por uma vertente epistemológica. Tendo em vista o caráter híbrido da teoria multicultural, é possível identificar conceitos relacionados à perspectiva crítica, como também outros relacionados a abordagem pós-crítica do currículo. Em outras palavras, o advento do multiculturalismo nos estudos curriculares deu-se por meio dos questionamentos da suposta neutralidade que parecia imbuir o conhecimento científico veiculado pelas teorias tradicionais, por meio de discussões referentes a relação de poder, emancipação, resistência, entre outras (MARIANO, 2009, p. 116).

McLaren (2000) em seu discurso sobre a perspectiva do multiculturalismo de resistência discorre que a reformulação dos currículos deve estar para uma pedagogia multicultural, em que as educadoras se preocupem com as especificidades dos educandos e com as diferenças “que concorda com o ponto de vista do pós-modernismo lúdico, mas que ainda, ao mesmo tempo, remetam-se à comunidade dos outros diversos sob uma lei que diga respeito à liberdade e libertação” (MCLAREN, 2000, p. 71).

O autor traz como ideia central na perspectiva crítica o avanço com relação aos combinados dos signos na produção dos significados. Para o autor apesar da crítica pós-moderna ter os seus limites para a construção emancipatória, ela possibilita que as educadoras desenvolvam em suas práticas “um meio de problematizar a questão da diferença e da diversidade de modo a aprofundar e estender os debates existentes sobre multiculturalismo, pedagogia e transformação social” (MCLAREN, 2000, p. 71).

Para Candau e Moreira, as diferenças culturais são perceptíveis em todos os espaços sociais, porém nas escolas percebe-se uma sensação de impotência na forma de trabalhar com o tema ocasionando na maioria das vezes em “confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 33).

Refletindo sobre as teorias dos autores citados ao longo desse estudo, e os problemas escolares contemporâneos relacionados às diferenças e desigualdades,

podemos inferir que talvez a pluralidade cultural continue distante do contexto educacional, e se prosseguir assim, estes espaços não terão oportunidades de trabalhar o novo, as diferenças e a igualdade.

Partindo da perspectiva de que as escolas ainda encontram dificuldades em trabalhar com a pluralidade cultural dos seus educandos as práticas são comumente repetidas de forma a segregar e oprimir alguns grupos que não correspondem às exigências homogêneas. Esse cenário confirma a hipótese de que ainda hoje, os currículos são planejados independentes do conhecimento cultural. Diante dessa questão outra nos surge; estamos a corroborar com a reprodução de desigualdades em nossas escolas?

Diante dessa premissa, Mariano (2009) discorre que:

A educação encontra-se, assim, envolvida em um contexto que traz mais perguntas que respostas, pois inúmeros são os fenômenos e os aspectos do mundo contemporâneo que estão influenciando as práticas pedagógicas dentro das unidades escolares. Um mundo incerto, mas com o afã de lograr êxito na obtenção de respostas para os questionamentos que surgem a cada momento, a cada instante (MARIANO, 2009, p. 68).

O autor busca em sua pesquisa realizada em 2009, analisar o que revelam os estudos produzidos e publicados no Brasil quando abordam a inserção do multiculturalismo na formação docente e, a saber, de que maneira essa inserção ocorre na formação docente e quais as concepções de multiculturalismo estariam presentes nos trabalhos selecionados.

A análise dos estudos realizados permitiu a Mariano (2009) inferir sob a afirmação de Candau (2006) que os estudos multiculturais apenas começaram a aparecer nas pesquisas em educação¹⁴, na década de 1990.

¹⁴ Candau (2006) relata os dados sobre uma pesquisa realizada com professores/as que atuam em universidades públicas e privadas. Referente aos anos 1990 a autora discorre que nos depoimentos analisados houve uma menor convergência de ideias e, embora possamos dizer que há uma continuidade das reflexões em torno da perspectiva crítica, naquele momento, isso acontece de modo mais frágil. Sobre essa década, os/as entrevistados (as) parecem concordar com o fato de que existe uma incorporação de novos temas, a partir de novos enfoques teórico-metodológicos, por exemplo: professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente, questões relativas ao cotidiano escolar são temas que ganham força. Poucos (as) apontam nesse período, a permanência dos conflitos internos ao próprio campo, ao passo que outros fazem referência à tensão e/ ou confronto entre os campos de currículo e didática. Para alguns

Sobre a análise da formação docente, Mariano (2009) discorre que o tema ainda está em fase inicial. O autor acrescenta que os estudos sobre multiculturalismo na formação inicial de professores têm que partir da análise primordial sobre a compreensão e a forma de como lidar com a temática. “Em outras palavras, é preciso compreender a realidade e gotejá-la com a teoria para depois revisitar a realidade, voltar à teoria, e assim sucessivamente” (MARIANO, 2009, p. 139).

De acordo com a visão do autor, se faz necessário à análise de teorias que possam combater às desigualdades sociais, culturais e históricas que de fato fazem presente no ambiente educativo e a partir das reais constatações é possível avançar nas propostas educativas para superá-los.

Para Candau (2002), não é possível trabalhar as questões multiculturais sem promover um diálogo com os grupos sociais “relação esta que passa por algum tipo de presença nos diferentes fóruns da sociedade em que os conflitos e embates culturais se dão” (CANDAU, 2002, p. 130).

De acordo com Candau e Moreira (2008), no âmbito educacional o multiculturalismo envolve a natureza dos arranjos que acontecem no ambiente escolar, nas políticas, práticas e nas teorias. Os autores discorrem que:

Multiculturalismo em educação envolve ainda um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas (CANDAU; MOREIRA, p. 07).

Candau (2016) discorre sobre outra problemática apresentada hoje nas escolas, especificamente nas escolas localizadas na América Latina, que são referentes às políticas educacionais vigentes. Tendo em vista que as preocupações principais estão para o âmbito da gestão e avaliação.

Multiplicaram-se as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira “cultura de avaliação”, que termina por orientar os processos de ensino-

aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimento de inúmeras educadoras/as (CANDAU, 2016, p. 04).

Novamente os discursos entre poder e meios de produção permeiam o meio educacional. Para garantir todo o processo avaliativo do desempenho dos educandos “investe-se na gestão dos sistemas de ensino, partindo do pressuposto de que ele permite o controle e o monitoramento do processo como um todo” (CANDAU, 2016, p. 04). A partir desse cenário, a autora infere que, a gestão educativa pode ser equiparada ao modelo corporativo de produção, pois se desconsidera as especificidades do campo educacional.

Mariano (2009) corrobora ao advogar a tese de que a temática multi/intercultural ainda se faz débil na formação dos professores e que “há a crença de que a formação inicial de professores parece ainda preparar os futuros professores para um trabalho intelectual a favor da classe dominante, dos mais favorecidos”. (MARIANO, 2009, p. 26).

Para Santiago, Akkari e Marques (2013), as ênfases e omissões dos currículos no contexto escolar adquirem diferentes significados as produções das identidades, pois:

A adoção de propostas curriculares que busquem articular educação e cultura em uma perspectiva antropológica se torna uma possibilidade no sentido de favorecer a construção de conhecimentos voltados para as distintas formas de percepção do mundo, considerando as particularidades e semelhanças construídas pelos diferentes grupos sociais (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 39).

Para Silva (2007), a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e um problema que se faz presente no ambiente escolar que permeia o pedagógico e o currículo.

É um problema social, porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com os outros no próprio espaço das escolas, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria pedagógica e curricular. (...) O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2007, p. 97).

Especificamente no contexto escolar as identidades são compreendidas de acordo com o que se espera do desenvolvimento do educando no âmbito dos objetivos pré-

determinados nos currículos norteadores. Presume-se que há o discurso multicultural dentro das escolas, porém de acordo com Candau (2005) há a hipótese de que as questões multiculturais ainda precisam ser revistas sobre outras perspectivas, é preciso permitir que ocorra o encontro das culturas dentro das escolas.

A autora acrescenta que as políticas de ações afirmativas que focalizam os grupos marginalizados na sociedade precisam ser problematizadas e valorizadas, não somente na promoção de discursos, mas também com medidas para a sua efetivação. É preciso que sejam criados espaços de adaptações dentro do currículo, os trabalhos devem ser feitos de maneira transversal dentro da escola, presumindo-se que esse modelo atual não dá conta de conscientizar que somos parte de um todo peculiar e que as diferenças precisam, sobretudo, serem respeitadas.

Todavia, para que ocorram as modificações necessárias para acontecer efetivamente às práticas multiculturais nas escolas é preciso que haja as reformulações das políticas públicas para o processo de formação dos educadores e de acordo com Mariano:

Faz-se necessário uma teoria que trouxesse à tona as situações de desigualdades sociais, históricas e culturais presentes no ambiente educativo, para que, a partir dela, pudéssemos avançar na construção de uma proposta educativa que visasse à superação dos problemas detectados. Uma teoria que permitisse desconfiar do naturalmente estabelecido e compreendê-lo como algo histórico, social e cultural (MARIANO, 2009, p. 103).

A questão levantada por Mariano é também com referência aos materiais teóricos disponíveis para a formação do professor nos cursos de formação inicial, tendo em vista que na conclusão da pesquisa realizada por ele em (2009) constatou-se que é um ponto falho nas propostas educacionais.

Ao discorrer sobre as necessidades que se fazem congruentes à formação dos professores. Mariano (2009) contribui para a discussão ao acrescentar que “acreditamos que, antes de trazer uma proposta para a inclusão do multicultural nos cursos de formação de professores, é preciso ver como e se eles lidam com a temática” (MARIANO, 2009, p. 103).

Diante desse cenário apresentado por Mariano (2009) acredito na visão que ele advoga que é preciso discernir o problema, para só então buscar uma solução. E diante

dessa premissa outra questão se faz pertinente para a presente pesquisa. Após ter decorrido uma década desde os dados apresentados pelo autor com referência a formação inicial dos professores. Será que ocorreram alterações para o âmbito das questões levantadas pelo autor com referência a formação de professores?

A formação de professores, tanto no âmbito inicial, quanto continuado- deve visar à quebra de estereótipos, à luta contra as desigualdades humanas e à construção de princípios universais pautados nos valores do bem-estar social (MARIANO, 2009, p. 112).

Santiago, Akkari e Marques (2013) ao citarem McLaren (2000) discorrem que é essencial que os educadores compreendam que o fracasso escolar é estruturalmente estabelecido e culturalmente mediado, pois somente assim poderão “assumirem que o compromisso de transgredir com essa realidade implicam no esforço de cada educador conferir os estudantes como potenciais agentes de mudanças sociais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 43).

Candau (2011) acredita que:

As diferenças culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras- se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e reconhecimento político e cultural (CANDAU, 2011, p. 241).

Para o cenário educacional a autora acredita que essas diferenças se tornam mais explícitas e:

[...] desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz política – social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas, um “problema” a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Para a autora, a perspectiva intercultural favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos inferindo que têm autores que advogam o termo como sinônimo, outros diferenciam e problematizam a relação entre eles. “O que chamamos conhecimentos

estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências” (CANDAUI, 2011, p. 247).

Nesse sentido, de acordo com a autora, esses saberes tendem a ser considerados universais, científicos e apresentar caráter monocultural.

Quanto aos saberes, são produções de diferentes dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos as suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Considero que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartara qualquer tentativa de hierarquizá-los (CANDAUI, 2008, p. 247).

Diante desse exposto Candau (2011) acredita que a perspectiva intercultural “procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimento, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate”. (CANDAUI, 2011, p. 247).

Nesse sentido, Santiago, Akkari e Marques (2013) acrescentam que a perspectiva intercultural em educação requer:

Um novo posicionamento do professor em relação aos saberes e a diversidade dos estudantes, o que, de certa forma exige também novos posicionamentos políticos e reconfiguração de relações de poder no espaço escolar (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46).

Para os autores para que ocorram as mudanças nas escolas é preciso que aconteça primeiro as mudanças atitudinais e de concepções, porém as mudanças de paradigmas não são efetuadas de forma simples, e ingênua, tendo em vista que não são transformações periféricas e sim estruturais.

Com base nessa perspectiva os autores recorrem às reflexões ao princípio dialético de Freire de que “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda (FREIRE, 1997)”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES 2013, p. 46).

2.7 A INTERCULTURALIDADE

Após a análise realizada sobre a concepção multicultural de acordo com as abordagens dos autores apresentados nas seções anteriores acreditamos que a aceção intercultural para a educação seria a mais coerente com o discurso que promove processos sistemáticos de diálogos entre o individual e o coletivo e para a construção de relações igualitárias entre os diversos grupos socioculturais.

Embasamos sob a ótica de alguns estudiosos na perspectiva da interculturalidade. A nossa intenção é analisar os discursos das propostas interculturais e como a proposta intercultural se adentrou para o cenário educacional. A saber, se as experiências interculturais para a educação apenas foram incluídas nos currículos, ou se de fato as propostas têm promovido o discurso e as práticas voltadas às mudanças de concepções de práticas discriminatórias e de igualdade para a educação.

Damázio (2008) acredita que as propostas interculturais surgem a partir das lacunas deixadas pelo multiculturalismo. A autora discorre sob a teoria de Godenzzi (2005) como as propostas interculturais se desenvolvem na Europa.

Na Europa o interculturalismo está relacionado com os imigrantes do terceiro mundo. A proposta de assunção do interculturalismo pela sociedade se dá na forma de “comunicação intercultural”, como uma nova aprendizagem democrática entre os diversos grupos culturais (DAMÁZIO, 2008, P. 76).

Guimarães e Macedo (2015) discorrem como ocorrem o diálogo e a convivência das diferentes culturas na Europa:

[...] a regulação avança continuamente em direção à proteção dos direitos culturais como tentativa da criação ou reforço de uma identidade europeia compatível com a diversidade e característica do continente, onde as diversas culturas originárias se somam aquelas que são resultado do contínuo movimento migratório, tanto entre países comunitários, quanto de cidadãos provenientes de terceiros Estado (GUIMARÃES; MACEDO, 2015, p. 05).

De acordo com as autoras “A unidade na diversidade” é o lema do projeto de integração europeu, e a utilização dos termos será constante no continente europeu.

Nesse sentido para elas o discurso intercultural já é um denominador comum na regulação europeia referente à cultura.

A questão subjacente é que, em matéria de diálogo intercultural, a Europa encontra-se num momento em que vê necessária a atuação a nível local, e principalmente, o envolvimento da população civil no projeto da interculturalidade proposto pelas instituições. É, sem dúvida, um momento de esforço na aplicação do amplo conjunto normativo doutrinário que se vem desenvolvendo na matéria durante as últimas décadas, os quais abrangem a interculturalidade tanto na perspectiva geral até as normas em extremos específicos da mesma, como por exemplo, a educação, o acesso ao emprego, mediação e resolução de conflitos, entre outros (GUIMARÃES; MACEDO, 2015, p. 06-07).

As autoras acrescentam que esta é a razão pela qual a intervenção dos poderes públicos europeus na matéria da interculturalidade é marcada por:

[...] incentivos, subvenções e recomendações não vinculantes a projetos que influenciem a população a tomar parte mais efetivamente. Trata-se em definitiva, mais de um projeto de Estado, de um modelo social (GUIMARÃES; MACEDO, 2015, p).

Porém, as autoras discorrem que esse cenário na proposta intercultural europeia tem enfrentado desafios que vão muito além dos discursos.

É que a normativa relativa ao fomento da cultura, como já vimos, reincide na criação de uma identidade europeia, ou seja, em ressaltar os elementos culturais, comuns, distintos Estados comunitários. Falando em diálogo entre culturas é preciso que todas as culturas que convivem num território se inter-relacionem pressupondo a igualdade entre elas, e é exatamente aí que reside a polémica. As culturas que convivem no cotidiano europeu, não são somente as culturas europeias. Mas também culturas provenientes de quase todo o mundo. Porém o diálogo entre elas se faz em plano de igualdade. Talvez como consequência da própria diferença de status entre ser europeu (cidadão comunitário) e não ser, o caso é que a identidade comunitária baseada nos pontos em comum entre as culturas pode pecar por não incluir nessa identidade culturas que, apesar de não ser originalmente europeias, estão presente no continente: afluem e influem na convivência cidadã (GUIMARÃES; MACEDO, 2015, p. 08).

Nesse sentido, as autoras acrescentam ainda que:

E foi precisamente a doutrina latino-americana a que introduziu críticas ao interculturalismo europeu ao entender que este se aplica de uma maneira suave, sem excessiva implicação das instituições públicas, e pressupondo uma igualdade entre culturas que por um lado é imprescindível para o exercício de um diálogo sincero, e por outro lado, ainda não é uma realidade nem do continente europeu, nem do americano (GUIMARÃES; MACEDO, 2015, p. 10).

Feito essa breve explanação dos discursos interculturais no continente Europeu veremos como as propostas interculturais estão presentes na América Latina e no Brasil para o campo educacional. De acordo com Damázio (2008):

A noção de interculturalidade, por diferentes razões, foi identificada como multiculturalidade, entretanto as posições teóricas atuais na América Latina permitem uma distinção entre ambas. A interculturalidade diferentemente da multiculturalidade, não é simplesmente duas culturas que se mesclam ou que se integram. A interculturalidade alude a um tipo de sociedade em que as comunidades étnicas, os grupos sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam uma mútua compreensão e valorização (DAMÁZIO, 2008, p. 77).

Para o contexto brasileiro Santiago, Akkari e Marques (2013) discorrem que a interculturalidade é:

Fortemente influenciada pela transição democrática dos anos de 1980, que marcavam o início da visibilidade e do aumento da legitimidade da diversidade cultural no espaço público. Posteriormente, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir¹⁵) e as diferentes leis objetivando a valorização e a inserção das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar demonstram que a interculturalidade prospera em sociedades que se tornam pluralistas e democráticas. Mas recentemente, o debate sobre a questão das quotas de acesso às universidades públicas prova que esse é um problema técnico ou uma moda importada do exterior, mas um debate profundo sobre ações de identidade, justiça, igualdade e o papel do Estado na reparação de injustiças históricas que afetaram determinados grupos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 09-10).

De acordo com esse contexto, os autores inferem que a educação intercultural nos permite perceber que o debate político para esse âmbito apresenta a importância da relação de poder entre os diferentes grupos “visibilizando a luta pelos direitos das minorias étnicas como produto de intensos conflitos e lutas nas arenas sociais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, p. 10).

Candau (2008) discorre que o tema da igualdade está hoje enfatizado em toda a matriz da modernidade. A igualdade a qual a autora apresenta o seu discurso está

¹⁵ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- foi um órgão do Poder Executivo do Brasil. Instituída pelo governo Luiz Inácio da Silva em 21 de março de 2003. Com o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos contra as discriminações e as demais intolerâncias com ênfase na população negra.

referida a todos os seres humanos “independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (CANDAU, 2008, p. 46).

A autora advoga a perspectiva de que a percepção intercultural parte de um processo dinâmico histórico e das culturas. De acordo com a autora, é um processo de construção, desconstrução e reconstrução nas relações sociais.

O interculturalismo ainda pouco trabalhado pela literatura brasileira supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos sociais. Neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais (CANDAU, 2002, p. 135).

A autora acredita que o discurso da igualdade tem se deslocado. E com referência a esse deslocamento Candau (2008) discorre que a igualdade não está sendo negada nos novos discursos, mas que o tema das diferenças se encontra em mais evidência.

Diante desse contexto, a autora discorre que a perspectiva da interculturalidade é a mais adequada para a “construção de sociedades, democráticas e inclusas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008 p. 51).

Algumas características especificam essa perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos sociais presentes em uma determinada sociedade. Nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidade culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

Em contrapartida, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente todas as culturas têm suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (CANDAU, 2008, p. 51).

Mariano (2009) acredita que o multiculturalismo parece não permitir que ocorra o diálogo e a troca, como acontece na percepção intercultural. De acordo com o autor o multicultural é apenas uma característica da sociedade, pois vivemos em um mundo multicultural. “Porém, o termo intercultural, pelo que os estudos que o defendem revelam, traz em si a perspectiva de interpenetração das culturas” (MARIANO, 2009, p. 143).

Candau (2008) discorre acrescentando que uma das características do intercultural é “não desvincular as questões de diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade” (CANDAU, 2008, p. 51). Para a autora a perspectiva intercultural além de afirmar essas relações, admite as configurações de acordo com cada realidade, sem reduzir um polo ao outro.

As principais características que diferenciam os termos multicultural e intercultural podem ser analisadas dentro do contexto de que o multiculturalismo localiza e evidencia as diversidades culturais existentes por um determinado grupo e o interculturalismo além de evidenciar propõe o diálogo e a interação entre as diferentes culturas. As questões interculturais de acordo com Santiago, Akkari e Marques nos remetem às nossas experiências culturais, às representações que temos do nosso espaço no mundo para as “nossas emoções, como também nossas representações de raça, de etnicidade, de discriminação e de justiça” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2012, p. 09).

Fleuri (2012) discorre que no Brasil o multiculturalismo e a interculturalidade aparecem de forma mais consistente somente depois do desenvolvimento do Referencial¹⁶ Curricular Nacional. O documento inseriu em sua proposta as escolas indígenas, a inclusão de pessoas com necessidades especiais, entre outras propostas para os grupos específicos que não tinham uma política de reconhecimento nos currículos educacionais.

Santiago, Akkari e Marques (2013) discorrem que embora os Parâmetros¹⁷ Curriculares Nacionais (BRASIL MEC, 1997), tenham elegido a pluralidade cultural como

¹⁶ O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi publicado em duas partes. Na primeira estão reunidos os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda parte apresentam-se, a partir de área de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. A partir de seis temas transversais (auto sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos; lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde) e do trabalho com seis áreas de estudos (línguas, matemática, geografia, história, ciências, arte e educação física). O objetivo é integrar conhecimentos universais selecionados e os etnoconhecimentos de cada povo indígena (MENEZES, SANTOS E VERBETE, 2001).

¹⁷ Assim como no plano da experiência mais imediata dos alunos, uma classe é feita de diferentes crianças; no plano da realidade estética, um trabalho de arte é feito de articulações entre os

um de seus temas transversais e o reconhecimento da perspectiva intercultural para a educação, é preciso que as propostas se atentem para a tendência em “tratar a diversidade cultural como tema transversal”, pois essa perspectiva “pode limitar essa abordagem do currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 21).

Para essas questões os autores acrescentam que “A educação intercultural no Brasil está situada diante das hierarquizações sociais, e o mais complexo problema a ser enfrentado é reconhecer as diferenças e integrá-las a um contexto que não as anule” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES 2013, p. 23).

Todavia a questão, a saber, é qual tipo de interculturalidade foi implantada nas políticas educacionais e se de fato estão postas em prática. Para Catherine Walsh (2009) a interculturalidade somente terá significado quando desmontar a matriz colonial presente no capitalismo. Para a autora existem dois aspectos importantes que distinguem a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica:

A interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uninacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional- estrutural, que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais: a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de a partir das pessoas que sofreram uma história submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21).

elementos diversos que o compõem. Do mesmo modo, no plano da realidade sociocultural, o Brasil é um país onde existem diferentes, regiões, cada uma com sua cultura local. E o mundo é feito de diferentes países com suas formas culturais específicas. A partir dessa visão que universaliza a questão em estudo, os alunos podem transitar de sua experiência particular para outras e vice-versa, compreendendo o conceito de pluralidade cultural como parte da vida das comunidades humanas. É importante mobilizar a curiosidade dos alunos sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, BRASIL, MEC, 1997, p. 69).

A autora acredita que a interculturalidade como projeto político e social somente alcançará os seus objetivos quando se desvincular da perspectiva do sistema dominante e enveredar para a perspectiva da ação, de maneira crítica.

Fleuri (2012) discorre, em concordância com a teoria de Walsh que a ação crítica deve ocorrer por meio do “projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, na própria matriz da colonialidade do poder tão presente no mundo atual” (FLEURI, 2012, p. 10).

O autor discorre que o “pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e à equidade social” (FLEURI, 2012, p. 11).

A interculturalidade crítica parte do pressuposto de que a sociedade é influenciada diretamente pela cultura e que esta é constituída e marcada pela história permeada, sobretudo pelos mecanismos de poder.

Para Candau, a interculturalidade crítica rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais.

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos- individuais e coletivos- saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça- social, econômica, cognitiva e cultural- assim como das relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 01).

O objetivo da perspectiva intercultural está na construção de uma sociedade democrática que seja capaz de articular igualdade e reconhecimento das diferenças culturais.

Para Santiago, Akkari e Marques “há um longo caminho a ser traçado para alcançarmos práticas discursivas e atitudinais que integrem um caráter intercultural em nossas instituições educacionais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 29).

Os autores acrescentam que para a articulação de um trabalho pedagógico que possibilitem o reconhecimento das diferenças como oportunidade, e enriquecimento para o ensino aprendizagem se faz congruente o processo de formação docente. “A

articulação dos conceitos de diferenças, identidades e igualdade se faz presente no cotidiano escolar que busca o desafio de práticas interculturais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46).

Refletir sobre a perspectiva intercultural na educação nos faz pensar a teoria de Paulo Freire. Com referência à reflexão constante da prática e os discursos políticos embasados pelo poder do sistema que permeiam esse âmbito, incluindo-se a relação dialética entre opressor e oprimido. Freire acredita que a influência opressora contribui para que os professores “não cheguem a localizar o opressor concretamente, como também, enquanto não cheguem a ser consciência para si, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta em que estão” (FREIRE, 1987, p. 27).

Para Freire, todos os discursos sobre educação se tornam em discurso político. E todo sistema educacional é libertador e opressor.

Nesse sentido, Mariano (2009) promove um diálogo com a perspectiva crítica de Freire ao acrescentar que “ao trazer à baila as discussões sobre a formação de professores para a construção de uma sociedade justa e humanitária, assume que a educação é, inelutavelmente, um ato político” (MARIANO, 2009, p. 78).

Candau (2010) enfatiza que nas escolas as manifestações de preconceito e discriminações têm aumentado e essas ocorrências “desafiam as práticas habituais no cotidiano escolar. Como educadores e educadoras ficamos perplexos/as e muitas vezes nos sentimos impotentes” (CANDAU, 2010, p. 09).

Santiago, Akkari e Marques (2013) acreditam que “uma abordagem intercultural no plano prático se dirige necessariamente a todos os grupos. Considerando a especificidade dos integrantes, que constitui cada grupo, ou sala de aula” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 47). Sendo assim, de acordo, com os autores, quando a abordagem intercultural se destina apenas a uma parte do público escolar ela se torna “imediatamente contraditória e impraticável, gerando novas segregações àqueles que se queira libertar das segregações atuais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 48).

McLaren (2000) discorre que é preciso entender como as identidades são produzidas para compreender o processo de produção de significados e para ele “a identidade está sendo produzida constantemente através de um jogo de diferença

relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam” (MCLAREN, 2000, p. 121).

O autor acrescenta ainda que:

Todos os grupos necessitam de uma narrativa que reconheça, nas palavras de Hall, “que todos nós falamos de um lugar particular, a partir de uma história particular, de uma experiência particular, de uma cultura particular, sem estarmos contidos por aquela posição” (1988: 9). Entretanto, em vez de procurarmos pelas origens de nossas identidades como agentes históricos em luta, precisamos focalizar mais aquilo que podemos alcançar juntos toma precedência sobre aquilo que somos (MCLAREN, 2000, P. 198).

De acordo com os diálogos apresentados pelos autores aos quais nos embasamos para a compreensão da interculturalidade, podemos inferir que a sociedade não foi naturalmente constituída com essa visão que equipara as pessoas de acordo com determinados padrões. Dessa forma Candau discorre que o “nosso continente foi marcado por um processo de colonização que processou ora a eliminação física do outro, ora a sua escravização, resultando em uma violenta forma de negação de alteridade” (CANDAU, 2011, p. 16) são os fatores que contribuíram para a homogeneização.

Candau (2010) apresenta os dados obtidos em uma pesquisa¹⁸ que foi realizada em 500 escolas públicas de todo o país junto a estudantes, professores, diretores e profissionais da educação do ensino médio e fundamental. A pesquisa teve por objetivo analisar de maneira global a incidência da discriminação e preconceitos nas escolas públicas. A autora discorre que a análise da pesquisa permitiu a ela concluir que:

Os altos índices de discriminação e preconceito nas escolas investigadas entre todos os atores e, além disso, o fato de que escolas em que escores que medem o preconceito e práticas discriminatórias apresentam valores

¹⁸As integrantes-todas professoras-constituíram um grupo pequeno heterogêneo, formado por pessoas de diferentes formações acadêmicas- biologia –educação física- música, letras-inglês e matemática- todas vinculadas a rede pública de ensino municipal (Rio de Janeiro e Petrópolis) estadual (Rio de Janeiro) e a um dos colégios de aplicação de universidades situadas na cidade do Rio de Janeiro, cursando a pós- graduação em educação, em nível de mestrado ou doutorado, em diferentes universidades, PUC-Rio-Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ- e Universidade Federal Fluminense-UFF. Também integraram o grupo duas professoras pesquisadoras, membros do Gecec.

Uma delas registou em seu caderno de campo: “percebemos que o que une o grupo é uma inquietude/preocupação em como construir um currículo com olhar multicultural e de que maneira concretizar a interculturalidade no currículo e no cotidiano escolar (Ana)” (CANDAU, 2010, P. 3)

mais elevados tendem a apresentar médias menores na prova Brasil (CANDAU, 2010, p. 01).

Um dos problemas perceptíveis encontrados nas escolas de acordo com Candau (2016) é com referência aos métodos avaliativos, pois por mais que o trabalho dos professores tenha se apresentado como desafios, as políticas públicas priorizam em seus discursos as questões instrumentais nos processos educativos. O foco dos objetivos escolares ainda está direcionado para alguns conhecimentos específicos que tem o objetivo de ensinar para o êxito nas avaliações padronizadas “os temas relativos ao sentido da educação escolar e seu formato historicamente construído não são discutidos” (CANDAU, 2016, p. 05).

Para a autora, o modelo de se pensar a escola no seu formato predominante parece afirmar a sua homogeneização e a única forma de avançar na construção de qualidade e “reinventar a escola” nos tempos atuais é questionando sobre essa lógica padronizada.

Dessa forma a autora reitera que esta proposta incorpora a perspectiva intercultural dos diferentes âmbitos educativos “esta reocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas” (CANDAU, 2010, p. 02).

Diante da premissa de que a educação traz conhecimento para as pessoas, acreditamos que são duas faces da mesma moeda, pois o mesmo processo educativo que oprime e amarra os educandos às correntes colonizadoras do currículo escolar também possibilita à liberdade por meio do conhecimento. Porém outra questão se faz pertinente: partindo da premissa de que existe um jogo de interesse maior que se esconder por trás das proposições legislativas, é preciso se perguntar de que forma a educação estaria efetivamente colaborando para a construção do pensamento crítico e reflexivo de seus educandos?

Concordo por experiência, com a teoria apresentada por Santiago, Akkari e Marques (2013) de que o ensino das universidades é que estaria mais em concordância com o projeto que visa corroborar com o pensamento crítico de seus educandos, pois enquanto educadora e educanda foi por meio da universidade que eu tive oportunidade

de refletir a minha prática e buscar respostas para os problemas e desafios presentes na sala de aula.

Os autores discorrem que:

Reconhecemos avanços nas proposições acadêmicas e na produção científica voltada para a perspectiva cultural. Entretanto experiências interculturais ampliadas para a reformulação dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e incipientes (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 15).

Porém, acrescentaria que essa talvez não seja uma estatística única de todas as universidades e que existem muitos fatores a serem desvelados, tendo em vista que a formação do profissional crítico e reflexivo com propostas multiculturais e interculturais ainda é um fator incipiente na formação dos professores conforme discorre Mariano “a formação de professores para a perspectiva multicultural ainda se encontra sob a égide da racionalidade tecnocrática e instrumental” (MARIANO, 2009, p. 157).

De acordo com o autor:

A formação inicial de professores não pode mais ser vista como um momento em que só se realiza a transferência do conhecimento aos futuros professores. Em vez disso, ela deve ser uma etapa na qual, professores e alunos, juntos construam as possibilidades de interpretação e inserção do mundo (MARIANO, 2009, p. 77).

Acreditamos ser importante ressaltar novamente uma das nossas indagações para o presente estudo e que se fazem congruentes conforme promovemos o diálogo com os autores, no decorrer da pesquisa, especificamente com Mariano (2009). Com referência a formação inicial dos professores. Após ter se passado uma década desde que Mariano (2009) realizou a sua pesquisa. Os dados apresentados pelo autor constataram que a presença do multiculturalismo para a formação docente ainda teria uma presença tímida. Dessa forma surge a questão: a inserção do multiculturalismo e da interculturalidade na formação docente teve mudanças no decorrer desse marco temporal?

Para essas questões, Fleuri (2012) vai dizer que:

A conceituação de interculturalidade ou de multiculturalismo tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares de formação de professores (FLEURI, 2012, p. 02).

No entanto, o autor acrescenta que ao considerar o ponto de vista crítico da interculturalidade, ainda há necessidade de os contextos educacionais desenvolverem novas perspectivas “que visem à construção de relações democráticas, participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses com o conjunto da humanidade – não funcionais à lógica do mercado e da hegemonia capitalista” (FLEURI, 2012, p. 10).

Nesse sentido, o autor acredita que a educação intercultural no “sentido-dialógica, crítico e problematizador – requer uma constante atitude de escuta do outro, de autocrítica, e de reconfiguração epistemológica do olhar e entender a alteridade” (FLEURI, 2012, P. 10).

Fleuri (2012) após ter realizado uma pesquisa com uma ampla rede de autores/as de diferentes contextos institucionais, regionais e nacionais, acrescenta que a teoria epistemológica e pedagógica de Paulo Freire na concepção dialógica tende a colaborar para as propostas interculturais, tendo em vista que “a interação dialógica e problematizadora entre os diferentes sujeitos, e entre seus respectivos contextos, potencializa a integração criativa, a participação cooperativa e a aprendizagem significativa” (FLEURI, 2012, p. 10).

McLaren acredita que o objetivo da pedagogia crítica é “de capacitar seus praticantes e falar com autoridade, enquanto perturba a naturalização de convenções fixas e de contingências enraizadas, esta prática não deve, entretanto, ser desenvolvida de maneira autoritária” (MCLAREN, 2000, p. 50).

De acordo com o autor, essa seria a pedagogia mais em concordância com o multiculturalismo crítico. As críticas que o autor discorre são referentes à inovação das lutas que permeiam o discurso da diferenciação dos sujeitos enfatizando que o “sucesso” e a “falha” estão no sistema e não nas pessoas conforme apresentado pelo legado do positivismo e do legado liberal.

Candau (2016) acrescenta que:

Consideramos fundamental “reinventar a escola” (CANDAU, 2010) para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Não acreditamos na padronização em currículos únicos e engessados que e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos-pedagógicos

relevantes para cada contexto. Nesse horizonte a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes (CANDAUI, 2016, p. 06).

Para Santiago, Akkari e Marques (2013), a perspectiva intercultural em educação deve articular “o processo de avaliação da aprendizagem, as relações interpessoais entre os atores escolares, a escola face às tecnologias educacionais, o projeto político pedagógico, a formação de professores, entre outros desafios” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 187). Incluindo-se com as desigualdades presentes no cotidiano escolar.

2.8 AS ABORDAGENS MULTICULTURAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS PESQUISAS CORRELATAS

A partir do exposto nas seções anteriores que descortina novos olhares sobre as abordagens multiculturais com vista especificamente a compreender o que os estudos nos revelam sobre as perspectivas na formação inicial dos professores, optamos por fazer uma análise utilizando a revisão de literatura dos trabalhos mais recentes que discorrem sobre essa temática. Essa escolha se justifica pelo fato de a presente pesquisa não se tratar de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, interessa-nos analisar o que as pesquisas revelam para as abordagens multiculturais e formação dos professores, e contrastar os estudos mais recentes dentro desse contexto, no segundo momento fazer uma análise comparativa com a intenção de pontuar ao fim dos nossos estudos de que forma essas abordagens têm ocorrido na formação dos professores.

Sendo assim, realizamos uma busca sobre os trabalhos acadêmicos publicados entre os últimos dez anos que abordam o tema multiculturalismo e/ ou interculturalidade e a formação de professores para o curso de Pedagogia, e para o procedimento da escolha desses trabalhos optamos por analisar os artigos, dissertações e teses que se não trouxessem de maneira explícita as abordagens multiculturais e interculturais e formação de professores, pudessem se aproximar ao tema e que fossem correlatos a nossa pesquisa.

Dessa maneira, apresentaremos nessa sessão três trabalhos que a nosso ver evidenciam em quais proporções as perspectivas multiculturais e interculturais têm ganhado espaço na formação dos professores para os cursos de Pedagogia.

Entre os artigos, encontramos no primeiro momento um artigo de Ana Ivenicki (2018) intitulado “Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade”. Nesse trabalho a autora apresenta um ensaio sobre o multiculturalismo e a compreensão dessa perspectiva como um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafios a preconceitos para o âmbito educacional.

A autora defende a proposta de que o multiculturalismo não deve ser um adendo ao currículo, ou apenas ser incluído nos projetos extracurriculares para a formação de professores, mas que a intenção da proposta multicultural possa ser articulada no currículo para a formação inicial e continuada para o âmbito de uma visão transformadora.

Uma das preocupações centrais é com referência a produção acadêmica e as propostas multiculturais que são abordadas, ou seja, se essas abordagens têm por objetivo “promover a conscientização a respeito das desigualdades persistentes que atingem identidades de gênero, étnico-raciais e outras, para além dos marcadores econômicos e sociais” (Ivenicki, 2018, p. 01).

No presente trabalho o enfoque é analisar o conhecimento que é produzido nas universidades para a formação de professores e as abordagens que são feitas para a orientação do currículo multicultural e averiguar as possibilidades e os desafios que essas propostas têm apresentado para a produção do conhecimento dos professores com vista a lidar com a diversidade cultural.

Para Ivenicki (2018) “tanto na produção acadêmica como nas experiências de construção curricular” se faz necessário analisar em quais medidas as propostas curriculares têm se sensibilizado para o multiculturalismo, seja para as abordagens que são realizadas a sua ênfase ou as omissões. Para tanto “é crucial que se analisem implicações dessas abordagens multiculturais diferenciadas, nas formas pelas quais as identidades em formação são nelas interpretadas” (Ivenicki, 2018, p. 03-04).

A autora chama a atenção para os vários significados para a compreensão multicultural que está para a valorização cultural de determinados grupos com vistas a

determinadas crenças e rituais que comumente acontecem nas escolas. Esse tipo de valorização faz com que os educadores acreditem que estão contribuindo para a sensibilização de um currículo multicultural.

Quando a identidade institucional onde ocorre a prática pedagógica possibilita aos profissionais um olhar mais crítico para as diferenças, a formação continuada se torna em espaço/tempo privilegiados para que se compreenda a escola como uma organização multicultural “aquela que deve apresentar em suas políticas e práticas, respostas e ações valorizadas da diversidade e desafiadoras de assédios, bullying e preconceitos, bem articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação” (Ivenicki, 2018, p. 05).

De acordo com a autora, quando se utiliza a abordagem multicultural dentro de uma perspectiva que articula o conhecimento pedagógico e a estratégia pedagógica, o multiculturalismo deixa de ser apenas um adendo ao currículo, pois tais articulações permitem que se constitua a aprendizagem a partir de outras identidades culturais possibilitando um diálogo coletivo, individual e institucional.

As questões apresentadas no artigo trazem reflexões aos estudantes, professores e gestores das instituições para com as próprias identidades culturais e o embate que as escolhas ocasionam. Trazem contribuições para a forma de agir desses profissionais quanto ao silenciamento das suas identidades e a busca para a transformação desses espaços com o reconhecimento e enriquecimento da diversidade cultural.

A autora busca analisar em quais perspectivas as universidades têm promovido e disseminado “o conhecimento acadêmico sobre currículo e multiculturalismo, a partir da sua produção acadêmica, consubstanciada em trabalhos defendidos em programas de pós-graduação, congressos e publicados em periódicos” (Ivenicki, 2018, p. 13) e na construção de propostas curriculares que envolvam os atores educacionais das redes públicas e as universidades.

Para dissertação encontramos um trabalho de Raul Germano Vilhena intitulado “O curso de Pedagogia em uma instituição de ensino público de São Luís: a formação multicultural em foco” o autor faz uma análise da formação para o curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

O objetivo da pesquisa apresentada por Vilhena (2013) é analisar a perspectiva multicultural no currículo de formação considerando os limites e potenciais nas propostas curriculares e a percepção dos sujeitos da pesquisa para o curso de Pedagogia.

O autor apresenta reflexões sobre o papel que a cultura desenvolve nas relações de poder e a ligação do termo para a educação e o currículo. Vilhena (2013) procura evidenciar que as exigências resultantes da globalização mundial têm moldado os sujeitos de acordo com padrões estabelecidos “por esse motivo, a sociedade contemporânea exclui a diferença e, muitas vezes, induz à posição etnocêntrica, que estabelece determinada cultura como centro de tudo, acima de tudo, referencial para tudo [...]” (VILHENA, 2013, p. 17).

No sentido da transformação para todas as formas de exclusão, o trabalho busca analisar em quais sentidos os cursos de Pedagogia tem promovido a aprendizagem para a perspectiva multicultural, Vilhena (2013) faz um estudo às normas, leis e diretrizes que orientam o curso no país e as específicas para o estado do Maranhão, região onde a pesquisa foi realizada.

De acordo com o autor, é notável o aumento da atuação do campo profissional do pedagogo devido às demandas sociais, porém “não podemos negar que o desenvolvimento do curso de Pedagogia no país é marcado por inúmeros impasses, notadamente quanto à identidade do curso, suas funções e estrutura curricular” (VILHENA, 2013, p. 18).

Para o autor as teorias educacionais e pedagógicas não são especificamente teorias sobre o currículo, a teoria do currículo caracteriza-se nas teorizações tradicionais, crítica e pós-crítica. Essas teorias evidenciam que o currículo “mais que um documento engessado, é um campo de forças onde são travadas batalhas políticas, ideológicas e culturais” (VILHENA, 2013, p. 32).

Para a compreensão dos arranjos que são feitos nas estruturas curriculares Vilhena (2013) compartilha dos pensamentos de Moreira e Silva (2007), e esses autores acrescentam que o currículo não é neutro, ele é fortemente marcado pelo contexto social, o currículo está imbuído por crenças, significados, valores e pelas relações de poder.

Ao promover um diálogo com McLaren (1999) sobre a perspectiva do multiculturalismo crítico, Vilhena (2013) acrescenta que essa abordagem apresenta a

possibilidade de se criar espaços entre as diversidades culturais e a oportunidade de voz aos grupos marginalizados diante do silêncio que paira entre cultura e poder.

Nesse mesmo sentido Vilhena (2013) promove um diálogo com os autores Canen e Moreira (2001) e ambos discorrem que a realidade da nossa sociedade requer “uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdo (específicos e pedagógicos)” (VILHENA, 2013, p. 21).

Para tanto, o interesse dos estudiosos que discorrem sobre o tema, do autor da pesquisa e a nós, é averiguar em quais medidas e espaços os cursos de Pedagogia tem criado possibilidades para as propostas que visam a formar professores reflexivos para com os problemas sociais e culturais presentes na sociedade e no contexto educacional.

Para a averiguação de como se estrutura as concepções do currículo para o curso de Pedagogia, Vilhena (2013) faz uma análise à questão da identidade do curso e os fatores que marcaram o desenvolvimento do curso no país.

Acreditamos que essa análise é importante para que possamos compreender melhor como ocorreu essa dinâmica na estrutura do curso de Pedagogia, porém o nosso foco para a análise desse trabalho não é discutir essas estruturas. O nosso objetivo é averiguar como tem acontecido esse processo nos cursos de formação e os espaços que são promovidos para as abordagens multiculturais e para os conhecimentos dos professores. Sendo assim optamos por trazer uma nota explicativa para a compreensão do diálogo que o autor promove com ¹⁹Bissolli da Silva (2006) sobre as propostas, regulamentações, leis e decretos desde o fundamento do curso de Pedagogia.

¹⁹ No primeiro período, que vai de 1939 a 1972, destacam-se as três regulamentações fundamentais do curso de Pedagogia: o Decreto-Lei nº 1.190/ 39, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 e o Parecer CFE nº 252/69, sendo os dois últimos de autoria do conselheiro Valnir Chagas. O segundo, compreendido entre 1973 e 1977, é marcado pela forte reação às indicações que cuidavam das funções do curso de Pedagogia na época. No terceiro período, o das propostas, que vai de 1978 a 1999, os fundamentos paralegais se fizeram mais presentes no contexto do processo de revisão da formação do educador. O quarto, iniciado em 1999, também designado no período dos decretos, é caracterizado pelo confronto entre as entidades dos profissionais da educação que defendem os fundamentos paralegais e a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que tenta por meio de orientações retomar o controle sobre a reformulação do curso de Pedagogia, destacando-se o Decreto Presidencial nº 3.276/ 1999 e o Decreto presencial nº 3.554/ 2000 (Vilhena, 2013, p. 82-83).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os cursos de Pedagogia formam os professores habilitados para exercerem a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em cursos de Educação Profissional para o Magistério, para orientação educacional e pedagógica, supervisão e gestão escolar e atuação na educação formal e não formal em conformidade com a ²⁰Lei 9.394 (BRASIL, 96) e pela Resolução do CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2006).

Tendo em vista o início das questões multiculturais no país que surgem:

[...] do processo de colonização com a fundação da Vila de São Vicente/SP em 1532. A nossa formação histórica se efetiva com a exploração e o extermínio ameríndios, dando origem aos processos de negação do “outro” e de construção da cultura hegemônica. Desde então, escravidão, silenciamento, resistência, afirmação de identidades e lutas por direitos traduzem as relações de poder assimétricas, de dependência, submissão e exclusão (VILHENA, 2013, p. 149).

Analisando as disposições legais como orientação para os cursos de Pedagogia Vilhena (2013) constatou-se que somente em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotaram a pluralidade cultural como questão social entre os temas transversais.

Diante de tais constatações, de acordo com as pesquisas, podemos inferir que ainda estamos a mercê das relações de poder, pois na sociedade é visível a luta dos grupos sociais que são excluídos. “Dessa forma, podemos compreender o multiculturalismo como um poderoso instrumento de luta política constituído de sólida base conceitual, teórica e intelectual” (VILHENA, 2013, p. 149).

²⁰ Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

Para Vilhena (2013) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que foram instituídas “estabelecem não somente uma nova organização curricular, mas também o que se espera do egresso desse curso no campo teórico-investigativo da educação” (VILHENA, 2013, p 150), essas propostas visam a que esses profissionais possam “atuar com ética e compromisso diante de realidades complexas, garantindo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, étnico- racial e regional brasileira” (VILHENA, 2013, p 150).

Os parâmetros estabelecidos utilizados para as elaborações dos currículos dos cursos de formação do Pedagogo “definem princípios a serem obedecidos e impõem limites à elaboração de novos projetos pedagógicos ou a sua adequação às novas orientações” (VILHENA, 2013, p 150). Para o autor, as questões multiculturais têm forte potencial apenas nos projetos nos quais, para a atuação do professor se faz necessária à obtenção de tais conhecimentos, por exemplo, “em escolas de remanescentes de quilombos ou que recebem alunos oriundos de populações de culturas específicas” (VILHENA, 2013, p 150).

Os cursos de Pedagogia de acordo com Vilhena (2013) têm como principais preocupações formar os professores compatíveis com os interesses sociais, essa preocupação fica clara na sua pesquisa, por meio das entrevistas realizadas com os professores, para um desses entrevistados “trata-se de uma proposta utópica, no sentido de pretender a formação integral, a cidadania, mas o que predomina é a ideia e formação para o mercado de trabalho” (VILHENA, 2013, p. 150).

Alguns professores entrevistados acreditam que as propostas do curso são boas, principalmente nas disciplinas em que a interdisciplinaridade é adotada, pois dessa forma não há fragmentação nas disciplinas.

Embora o autor tenha observado que a intencionalidade na elaboração das disciplinas apresenta preocupações para as questões das relações sociais “por outro lado, a organização curricular das disciplinas limita a proposta do curso ao debate de temas como o multiculturalismo” (VILHENA, 2013, p. 148). No entanto, ele acredita também que “esgotar a abordagem de um tema tão complexo somente na propositura formal das disciplinas, seria pretencioso” (Vilhena, 2013, p. 148), tendo em vista que é

preciso muito mais conhecimentos e ações para que essas propostas se concretizem nas práticas dos professores.

Vilhena (2013) discorre que as abordagens multiculturais não estão presentes entre os discursos dos professores e educandos para a compreensão das desigualdades presentes no contexto escolar “por esse motivo, com base na declaração da maioria dos entrevistados, apesar das resistências e sopesando o esforço dos educadores que abraçam a proposta” o autor conclui que “o curso viabiliza a perspectiva multicultural. Entretanto, segundo os depoimentos, o interesse pelo aprofundamento do tema é fruto do empenho individual, isolado” (VILHENA, 2013, p. 151).

As considerações finais apresentadas pelo autor são que “o curso deve investir em reuniões, encontros, espaços de negociação e caminhar na direção coordenada que expresse a ideia do coletivo” (VILHENA, 2013, p. 150) o autor acrescenta ainda que “A comunicação deve penetrar no curso de Pedagogia como elemento fundamental para alavancar e discussão em torno das questões multiculturais” (VILHENA, 2013, p. 150).

Diante desse contexto “o olhar multicultural que já existe em alguns professores poderá contribuir mais efetivamente para o reconhecimento do “outro”, para ações sociais concretas, livres dos legados eurocêntricos” (VILHENA, 2013, p. 150).

Para a análise das teses, encontramos uma pesquisa que foi realizada por Corina de Fátima Vasconcelos, intitulada “Pedagogia da identidade: Interculturalidade e formação de professores” realizada pela Universidade Federal do Amazonas.

A identidade cultural é a categoria central na pesquisa que a autora faz aos cursos de professores, em específico para os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Parintins/AM. Uma das indagações apresentadas por Vasconcelos (2016) está em como pensar a formação dos professores em tempos marcados pelas profundas mudanças provocadas pelo mundo globalizado.

A autora promove um diálogo com Hall (2006) para entender “essas características temporais e espaciais” e explica sob a ótica do autor que essas características “afetam decisivamente as identidades culturais, ao aprofundarem a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas” (VASCONCELOS, 2016, p. 18).

Nesse sentido Vasconcelos (2016) discorre de acordo com Silva (2011) que o mundo globalizado tem gerado uma grande transformação na sociedade e em

consequência diferentes identidades, pois “ao mesmo tempo em que a homogeneidade cultural, promovida pelo mercado global, pode levar ao distanciamento da identidade local” contribui também para “uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições identitárias” (VASCONCELOS, 2016, p. 18).

Essas questões apresentadas pela autora contribuem para outras que também são desafiadoras aos cursos de formação para os professores. Considerando que nunca se pensou em uma educação para o âmbito da interculturalidade (Vasconcelos 2016) acrescenta que “um dos desafios para se trabalhar a identidade cultural e a sua centralidade na constituição da identidade docente é a pouca atenção dada ao tema nos cursos de formação de professores” (VASCONCELOS, 2016, p. 20).

Ao promover um diálogo com Santomé (2004), Vasconcelos (2016) discorre que na organização da escola, tanto na elaboração do currículo, ou no planejamento, quando esses tendem a legitimar as características de uma determinada cultura como dominante, está contribuindo para o monoculturalismo, ao silenciamento dos demais grupos culturais e negando as diferenças culturais dos demais estudantes.

Um dos princípios fundamentais que está explícito na Constituição Federal de 1988 é a promoção da diversidade cultural enquanto “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras” (VASCONCELOS, 2016, p. 25).

A²¹Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, apresentam e reforçam a necessidade de incluir as questões referentes à diversidade cultural nos currículos para a Educação Básica. As ²²Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso

²¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 reafirma as questões referentes à diversidade cultural assumida pela Constituição de 1988 ao propor que o currículo da Educação Básica deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, constituída pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (art. 26) (VASCONCELOS, 2016, P. 25).

²²As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, Resolução CNE/CP, 01, 2006) aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência e orientam que a organização do curso precisa considerar a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira.

O egresso deverá estar apto para atuar como agente intercultural; identificar os problemas socioculturais por meio da pesquisa com vistas à superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, entre outras, demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças

de Graduação em Pedagogia (BRASIL, Resolução CNE/CP, 01, 2006) também apresentam a necessidade de preparar os docentes para as perspectivas multiculturais e interculturais.

Conforme acrescenta Vasconcelos (2016), além dessas constatações, podemos perceber também grandes reformas na educação que incorporam a perspectiva intercultural nos anos de 1990 “seja como um dos eixos articuladores dos currículos escolares seja introduzindo questões referentes às diferenças culturais como temas transversais” (VASCONCELOS 2016, p. 28).

Para entender como tem ocorrido essa dinâmica para além das políticas públicas na formação dos professores, a autora realizou uma pesquisa aos cursos de doutorado em Educação que são oferecidos pelos programas de Pós-graduação nas instituições de Ensino Superior no Brasil com o intuito de identificar as ²³teses de doutorado nos Programas de Pós-graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior (IESs) no Brasil, no período de 2007 a 2015. O objetivo da análise a esses trabalhos é averiguar se eles apresentam abordagem entre a relação identidade cultural e a formação de professores.

culturais (art. 5º, inciso IX, X). No planejamento, processos didáticos e avaliação, conduzidos pelos professores, é fundamental levar em conta o contexto histórico e sociocultural brasileiro (art. 6º, alínea “g”). Nesta perspectiva, o Curso de Pedagogia no Brasil apresenta como uma das suas preocupações centrais a formação do professor para responder aos desafios impostos pelas diferenças culturais que compõem a sociedade brasileira, em particular, a Amazônia, espaço constituído por diferentes identidades culturais (VASCONCELOS, 20016, p 26).

²³ Os dados revelam que no universo das teses sobre formação de professores, as pesquisas sobre formação inicial têm sido maiores que os estudos sobre formação continuada, embora não haja uma diferença extremamente significativa. Percebe-se que nos anos de 2013 e 2014 há um aumento de pesquisas tanto na formação inicial quanto na formação continuada, o que demonstra preocupação com a formação dos professores em todos os níveis de Ensino e nos diversos campos do saber em todo o Brasil. Entre os mais diversos temas e objetos abordados nas teses pesquisadas, destacamos as questões sobre docência e identidade; Educação do Campo; inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; educação para a sexualidade, orientação sexual e gênero; relações étnico-raciais; representação social da diversidade cultural e saberes docentes; homossexualidade; fronteiras, identidades e diferenças; a incorporação das questões culturais no currículo do curso de Pedagogia, tendo em conta as novas Diretrizes Curriculares traçadas para o referido curso a partir da Lei 9394/96 e; a inclusão do multiculturalismo na formação docente, o qual vem assumindo papel basilar para responder às preocupações com a diversidade cultural no campo da educação (VASCONCELOS, 2016, p.).

A autora acrescenta que além das disposições legais já mencionadas, os estudos apontam que “[...] das teses de doutorado, realizado no site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), indica poucos estudos que abordam a relação entre identidade cultural e a formação de professores” (VASCONCELOS, 2016, p. 28).

Para Vasconcelos (2016, p. 32) as pesquisas revelam que a “articulação entre formação continuada e questões multiculturais ainda se constitui como um campo pouco explorado” esses dados podem ser “pela existência de um número reduzido de produções ou pela resistência de alguns educadores no trato dessas questões” (p. 32).

De acordo com Vasconcelos (2016, p. 33) “tais pesquisas revelam preocupação com a formação de professores multiculturalmente orientados para responder aos desafios da diversidade cultural no campo da educação [...]”.

A autora acrescenta que a universidade tem um papel importante diante desse contexto “na medida em que busca conferir ao Curso de Pedagogia um caráter emancipatório que contemple as diferenças culturais, promovendo a interação com grupos de diferentes culturas” (VASCONCELOS, 2016, p 32), no entanto deve estar nos objetivos da própria instituição “rever seus discursos e práticas, que em nome da ciência, tem silenciado e negado saberes, cultuando o paradigma da homogeneização sustentado nos pilares da exclusão e desigualdade” (VASCONCELOS, 2016, p. 32).

A perspectiva intercultural ao qual a autora defende é as que emergem das identidades híbridas, críticas e abertas, para Vasconcelos (2016) o conceito de hibridização pode ser compreendido como “o de entre lugares, no qual as identidades híbridas são formadas” (VASCONCELOS, 2016. p. 83).

Vasconcelos (2016, p. 83) acrescenta que “pensar na formação de professores a partir do olhar intercultural significa promover o diálogo entre os saberes e vivências dos sujeitos de culturas diversas”.

Dessa forma, podemos compreender que a perspectiva de cultura “que orienta as práticas e os discursos dos professores e, como os conhecimentos/saberes da identidade cultural trabalhados na formação dos professores possibilita uma ação de pensamento” (VASCONCELOS, 2016, p. 93).

A autora irá acrescentar que a identidade expressa o que somos, mas esse é um fator que não é recebido, ou uma construção solitária, de acordo com Vasconcelos (2016, p. 132) “aprendemos o que somos em meio às relações com os outros” sendo assim, “o professor como sujeito de identidade, responsável pela formação de outras identidades, assume um papel central na formação das identidades culturais dos estudantes de uma determinada sociedade” (VASCONCELOS, 2016, p. 132).

Vasconcelos (2016) busca compreender como a identidade cultural nos cursos de formação “inicial de professores possibilita a formação de uma identidade cultural docente, tecida nas teias conceituais e práticas da interculturalidade” (VASCONCELOS, 2016, p. 133) discorre ainda que essa perspectiva trata de “propormos um projeto viável de sociedade, ante aos desafios das diferenças culturais que têm suscitado na contemporaneidade amplas respostas, seja no campo ciência, da política, da religião ou da educação” (VASCONCELOS, 2016, p. 133).

Especificamente na formação dos professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais, a abordagem intercultural mostra-se “extremamente relevante para a superação de um modelo de educação assentado numa visão universalista, homogênea e monocultural” (VASCONCELOS, 2016, p. 133) o que tem gerado a negação do outro e “os modos de vida daqueles considerados diferentes do que é constituído como modelo e verdade pela cultura hegemônica” (VASCONCELOS, 2016, p. 133) e se estende para outras questões tais como, a exclusão, preconceitos e as desigualdades sociais.

Ao realizar esse levantamento, podemos compreender que todos os textos trazem a nós as reflexões que estamos caminhando para que possamos ter uma educação para as perspectivas multiculturais e interculturais; educação essa que responda aos desafios do nosso país frente às diversidades culturais, sociais e as diferenças que são produzidas em todos os contextos, especificamente nas instituições de ensino. Porém, podemos inferir que ainda temos um longo caminho a percorrer, pois esses desafios abrangem questões que vão muito além das leis, das reformas institucionais e dos conhecimentos científicos.

Pensar a perspectiva intercultural para a formação de professores requer uma visão transformadora para a educação e fazer acontecer para que essas propostas não sejam apenas utópicas. É preciso de acordo com as pesquisas, sensibilizar os

professores e todos os envolvidos para as questões das diferenças e que são produzidas nos espaços escolares, pois toda forma de universalização tende a excluir o outro.

3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Tendo embasamento teórico os autores que utilizamos em nosso trabalho podemos constatar que a educação está imersa na cultura, conforme acrescenta Candau (2008) são temas intrínsecos, portanto, os problemas entre escola e cultura são inerentes ao processo educativo e estão configurados para o âmbito político-social e ideológico.

Com efeito, a essas questões interessa-nos analisar na presente pesquisa, os currículos de formação inicial para os professores de Educação Infantil, ou seja, se na elaboração das disciplinas que são específicas para a infância existem abordagens para o reconhecimento das diferenças culturais e de identidade.

Parece- nos que as questões singulares da infância ainda não tiveram um lugar definido nos currículos de formação inicial para esses profissionais, tendo em vista que a grande preocupação ainda está com a eficácia da técnica que é intencionada para a obtenção de bons resultados nas aprendizagens dos educandos a níveis quantitativos com o sentido de preparar para as próximas etapas educacionais e muitas vezes os problemas específicos referentes as diferenças apresentados na infância terminam por serem silenciados.

Algumas pesquisas têm apontado para a necessidade de rever o lugar da infância, conforme acrescentam Salles e Faria (2012). Desde a década de 1980 “os avanços no campo teórico e nas práticas, ao lado das instâncias políticas, começaram a alterar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil” (SALLES; FARIA, 2012, p. 12) com propostas que visam a “incentivar e propor alternativas que considerasse a diversidade cultural e linguística nas práticas educativas” (SALLES; FARIA, 2012, p. 12).

As iniciativas as quais as autoras discorrem e que permitem a compreensão das desigualdades e as suas consequências, partem dos estudos da área da “Antropologia, da Sociologia e da Psicologia” (SALLES; FARIA, 2012, p. 12). Diante desse contexto ainda está em questão:

Combater a desigualdade e considerar as diferenças. Ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser vistas como cidadãos, parte de sua classe, seu grupo, sua cultura. Assistência, saúde e educação tornaram-se direitos sociais de todas as crianças. Crítica teórica, vontade política e agir ético

consolidaram o desejo de delinear propostas- e estas fortalecem a concepção das crianças como pessoas que criam cultura e são nelas produzidas- e orientam tendências para a Educação Infantil que valorizam o saber que as crianças trazem do meio sociocultural, afirmando seu direito os saberes produzidos historicamente, ao saber científico e cultural (SALLES; FARIA, 2012, p. 12).

As autoras acrescentam que dos debates sobre a educação para as crianças de 0 a 6 anos nasceu à necessidade de “formular políticas de formação de profissionais e estabelecer alternativas curriculares para a Educação Infantil” (SALLES; FARIA, 2012, p. 12).

Para essas questões Vaz e Momm (2002) acreditam que as professoras no Brasil “ainda são formadas para a escola primária e, subsidiariamente, para a Educação Infantil” (VAZ; MOMM, 2002, p. 16) e mesmo que tentam negar a ideia da pré-escola, essas características encontram-se enraizadas nos modelos educacionais, pré-estabelecidos como algo já definido, consolidado.

Dentro desse contexto espera-se que todos aprendam de maneira uniforme, com métodos tradicionais de ensino. As diferentes identidades e culturas raramente são trabalhadas ou têm espaço para serem questionadas dentro do ambiente escolar, principalmente na infância, pois o objetivo central é que as crianças construam as suas identidades para o desempenho de papéis sociais de acordo com as metas e os padrões culturais estabelecidas pelo sistema.

Diante da premissa de que vivemos em um país multicultural, reiteramos a proposta de analisar na presente pesquisa em quais medidas os currículos de formação inicial para os professores de Educação Infantil têm promovido espaços para o reconhecimento das diferentes identidades e culturas na infância.

Tendo em vista que as pesquisas apontam um número muito maior de preocupações sobre a formação dos professores para as demais temáticas e etapas de ensino, inferimos de acordo com Mello, Cancian e Gallina (2017) que a formação específica para o profissional que atua na Educação Infantil ainda precisa de novas reformulações, pois “muitos são os desafios que se colocam nesse processo, e um deles diz respeito aos processos de formação, suas divergências, contradições e ambiguidades” (MELLO; CANCIAN; GALLINA, 2017, p. 16). É preciso, contudo, a reflexão no trabalho que é desenvolvido com as crianças pequenas.

Nessa contramão entre o conhecimento dos professores e a forma como são conduzidas as práticas pedagógicas para a infância, percebe-se que embora esse problema seja recorrente em todas as etapas educacionais, podemos observar por meio das pesquisas para essa temática que a Educação Infantil é a etapa em que menos se questionam sobre a forma que é conduzida as práticas pedagógicas para o âmbito das diferenças culturais e de identidades.

Para Moreira (2001), são crescentes nas pesquisas os discursos que se preocupam em preparar o professor para a pluralidade cultural na sociedade, porém, ainda são poucas que “procuram evidenciar se e como os currículos dos cursos de formação docente evidenciam uma orientação multicultural” (MOREIRA, 2001, p. 71) para o autor, são lacunas que precisam ser preenchidas.

Diante desse contexto se faz imprescindível um permanente questionamento que primeiramente pretendemos averiguar para a obtenção das nossas dúvidas, ou seja, analisar se nos currículos para a formação inicial dos professores de Educação Infantil, as disciplinas que são ofertadas para a Educação Infantil têm espaços para as abordagens na perspectiva intercultural.

Diante do contexto das desigualdades sociais e culturais existentes inclusive no ambiente escolar e os problemas que ocorrem com referência a essas questões, há de se pensar na forma das diferentes necessidades de aprendizagens, pois se vivemos em uma sociedade que vive em transformação contínua, se faz pertinente discutir os padrões curriculares que são estabelecidos para a formação inicial desses docentes e promover discursos que possam compreender as diversidades culturais e as diferentes identidades dos educandos inclusive na Educação Infantil. Silva (2010) irá acrescentar que a “igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA, 2010, p. 90) para o autor é “preciso mudanças consideráveis nos currículos existentes” (SILVA, 2010, p. 90).

Partindo da premissa de que no nosso país o sistema educacional sempre fora normativo, neutralizante e inevitavelmente marcado por alguma forma de exclusão, Moreira (1999) acredita que mesmo que a multiculturalidade não esteja presente na formação dos professores ela continua presente “nos sistemas escolares, nas escolas,

nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diversos sujeitos” (MOREIRA, 1999, p. 85).

Candau (2008) e Mariano (2009) acrescentam que para o âmbito educacional a dinâmica multicultural tem ganhado espaços de forma tímida nos cursos de formação inicial dos professores. Candau (2008) vai dizer que as questões multiculturais ainda são frágeis e tem promovido muitas discussões, porém ainda são insuficientes e Mariano (2009) vai dizer apoiado nas autoras André e Romanowsky²⁴ (2000) que “a relação do professor com a as práticas culturais é um tema quase esquecido” (MARIANO, 2009, p. 09).

Os dados apresentados no estudo realizado por Mariano (2009), afirmam a carência de pesquisas publicadas que contemplam o tema multiculturalidade na formação docente para a Educação Infantil, ao dialogar com o autor, se faz pensar: quais são os motivos para a ocorrência desse fato? Uma das hipóteses apresentadas pelo autor e que pretendemos averiguar no presente trabalho é quais os motivos para o silenciamento da temática multicultural na formação inicial e continuada desses profissionais? Partindo da premissa de que esse é um tema que tem gerado questões a serem compreendidas, qual seria o motivo para esse nível de ensino estar sendo ignorado pelos pesquisadores?

Para Bachelard (1968), é preciso buscar o sentido da prática dos sujeitos no contexto histórico e social utilizando de teorias e metodologias para identificar diante do que fora construído anteriormente, as possibilidades para se construir algo novo para a transformação social. O autor acrescenta que construir possibilidades além do que é real requer do pesquisador que se faça o uso da compreensão do simbólico de acordo com o período histórico e pensar além das razões, em ações para toda a humanidade “o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento”. (BACHELARD, 1968, p. 147).

²⁴ Pesquisa realizada pelas autoras objetivando identificar nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação sobre o tema da formação docente. Para a fonte dessa pesquisa as utilizaram de um CD-Rom da AMPED que continha os trabalhos na área da Educação que foram realizados no Brasil entre 1981 e 1996. Para a pesquisa as autoras fizeram um recorte de 1990 a 1996. Foram encontradas para essa pesquisa 284 resumos para a categoria formação de professores (MARIANO, 2009, p. 08).

Nesse sentido, se faz pensar nos saberes que foram construídos e nas fórmulas que apresentam respostas prontas, se faz pensar também que a prática educativa é um ato político, portanto ela não é neutra, é permeada por influências educacionais que são preconizadas. No entanto para que ocorram mudanças é preciso que os educadores tenham consciência sobre as práticas que são reproduzidas e pensar no ato de educar como possibilidades para as transformações sociais e culturais.

Para Santiago, Akkari e Marques (2013), há a necessidade de mudanças do paradigma educacional, pois vivemos com as diferentes culturas nas escolas, e essa alteração se faz no “processo de homogeneidade à heterogeneidade, considerando a diversidade em todos os espaços e dimensões pedagógicas da escola” (p. 10). Há certamente uma série de razões que justificam a não ocorrência das mudanças necessárias para os paradigmas educacionais, no entanto, o nosso interesse é analisar se, e em quais medidas os cursos de formação inicial para professores têm promovido propostas que visam às mudanças desses paradigmas e quais os motivos do silenciamento que paira sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

3.1 OS CAMINHOS QUE PERCORREMOS

Toda pesquisa surge a partir de questionamentos que são apresentados por parte do pesquisador, sendo assim, encontramos em Minayo (2002) que embora toda pesquisa seja uma prática teórica ela irá vincular pensamento e ação, ou seja, “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2002, p. 17). Feitas essas considerações, acreditamos que o presente trabalho apresenta as condições básicas para o processo investigativo que abrange razões e objetivos, pois as questões as quais pretendemos analisar foram fundamentadas no ambiente escolar, por meio das constatações das lacunas a serem preenchidas na formação inicial dos professores de Educação Infantil que são referentes às minhas vivências na prática e as dos demais professores que partilham dos mesmos anseios.

De acordo com a autora a pesquisa irá permitir a compreensão do tema relacionando teoria e prática. Desse modo, considero tal qual Minayo (2002) que na pesquisa na área das ciências Sociais “existe uma identidade entre sujeito e objeto”. “A pesquisa nessa área lida com os seres humanos que, por suas razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum com o investigador” (MINAYO, 2002, p. 14).

Tão importante para as questões da nossa pesquisa estão as teorias de outros estudiosos que discorrem sobre o tema. Ao recorrermos novamente para Minayo (2002), encontramos que a teoria é “o conhecimento anterior construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão da nossa pesquisa” (MINAYO, 2002, p. 18). Dessa forma essa pesquisa de abordagem qualitativa teve início com os estudos bibliográficos com o intuito de verificarmos o que os estudos teóricos revelam sobre o tema da multiculturalidade e da interculturalidade no Brasil, as raízes, as principais abordagens multiculturais, como as perspectivas multiculturais chegaram para o âmbito educacional e a inserção do tema para a formação inicial dos professores.

Para Minayo (2006) os resultados de estudos anteriores, a experiência e as observações resultam em hipóteses que fazem parte de um conjunto coerente de proposições e servem para dar organização lógica e interpretar a realidade um “interjogo sempre inacabado que relaciona teoria e prática” (MINAYO, 2006, p. 180).

Sendo assim, a fim de averiguarmos as hipóteses deduzidas no primeiro momento correlacionando o referencial teórico e as experiências por mim compartilhadas, com referência aos problemas encontrados na prática dos professores de Educação Infantil, a presente pesquisa tem como objetivo analisar de que forma os currículos para a formação inicial dos professores de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia Licenciatura na modalidade presencial nas Universidades Federais Mineiras têm sido planejados.

Ao considerar o rigor metodológico da pesquisa encontramos em André (2013) que este não é “mediado pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas pelo caminho” (ANDRÉ, 2013, p. 95). Dessa forma, na busca para os possíveis caminhos necessários para a realização das etapas do nosso

trabalho, constatamos de acordo com o autor, que na pesquisa qualitativa as abordagens “se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas” (p. 97) a forma como é interpretada as interações sociais dos sujeitos investigados “constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesse sentido, realizamos uma análise aos sites das Universidades Federais mineiras que ofertam os cursos de Pedagogia Licenciatura na modalidade presencial, com o objetivo de verificarmos os projetos pedagógicos de cursos (PPCs) e as matrizes curriculares para identificarmos no primeiro momento as disciplinas específicas para a Educação Infantil, tendo em vista que o foco do nosso trabalho é a formação inicial dos professores de Educação infantil e o tema da interculturalidade.

Para esse método utilizamos a pesquisa documental. Para André (2013) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem qualitativa” (ANDRÉ, 2013, p. 38). De posse dos dados obtidos para as disciplinas que são específicas para a Educação Infantil, no segundo momento realizamos uma análise as ementas dessas disciplinas para averiguarmos se no enunciado os termos multiculturalismo/interculturalidade aparecem de maneira explícita.

Na análise realizada as ementas das disciplinas o nosso intuito estava também em identificarmos se nos objetivos das abordagens o tema da interculturalidade aparece de maneira explícita ou potencial.

Diante desse exposto, surgiu outra questão, como identificar se as disciplinas que apresentam as abordagens interculturais são explícitas ou potenciais? Como saber se as disciplinas ofertadas são propensas apenas para as dimensões identitárias específicas, tais como, raça, gênero, etnia, religião, deficiências. Ou se podemos identificá-las para o âmbito intercultural?

A fim de compreendermos esses questionamentos, promovemos um diálogo com Canen, Arbache e Franco (2000) as quais as autoras apresentam os argumentos para definir as abordagens multiculturais. De acordo com as autoras, são as abordagens que levam aos questionamentos dos mecanismos que silenciam “e ou interdita identidades com base em determinantes como gênero, etnia, classe social, raça “deficiências” física

ou mental, padrões lingüísticos e culturais e assim por diante” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2000, p. 04).

Para identificarmos em quais medidas as abordagens utilizadas nas disciplinas apresentam essas questões no processo de formação inicial, procuramos identificar, quais são os embasamentos teóricos que norteiam essas abordagens para o âmbito intercultural, a saber, quais são os autores mais utilizados? São autores internacionais ou podemos considerar autores nacionais nessas abordagens? O objetivo em conhecer esses autores é identificar em quais proporções os discursos interculturais têm ganhado espaço no nosso país e no ambiente escolar.

Tendo em vista que as disciplinas ofertadas nos cursos de formação inicial se dividem entre obrigatórias e optativas, estabelecemos como critérios que as disciplinas a serem analisadas seriam as obrigatórias, pois compreendemos que as disciplinas optativas embora façam parte dos currículos de formação dos professores, elas não estão incluídas na formação de todos esses profissionais.

O nosso interesse é averiguar se há preocupação em disponibilizar na formação inicial para o professor de Educação Infantil embasamentos teóricos que possam contribuir com o pensamento crítico e reflexivo dos professores e se apresentam propostas para o reconhecimento das diferenças. A saber, se as propostas utilizadas têm contribuído com reflexões condizentes com a nossa realidade educacional a considerar os aspectos, políticos, culturais e socioeconômicos das crianças que convivem nas nossas escolas e se essa compreensão se faz para além da pluralidade, ou seja, se apresentam a preocupação em ir além das diversidades culturais trazendo as diferenças como categorias centrais considerando os contextos sociais e culturais de todos os educandos.

Para Candau (2002) a maioria das escolas que de alguma forma penetra as questões multiculturais “se limita a adicionar alguns conteúdos que têm que a ver com a pluralidade cultural, a ressignificar comemorações e outras práticas escolares esporádicas nessa perspectiva ou adotar perspectiva assimilacionista” (p. 156). Concordamos com Santiago, Akkari e Marques (2013) de que “vemo-nos diante do desafio de compreender os limites e as distâncias entre proposições teórico legislativas e as práticas institucionais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 15).

Essa dissertação parte da hipótese de que o tema da interculturalidade ainda é silenciado na formação inicial do curso de Pedagogia, principalmente para os aspectos voltados a infância. Como pensar a formação desses profissionais diante dessas perspectivas?

3.2 O QUE NOS REVELAM OS CURRÍCULOS

Para Candau e Moreira (2007), ao significado da palavra currículo são associadas distintas concepções “que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 30). Assim sendo pretendemos analisar nos currículos os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino.

Ao considerarmos que a concepção do currículo pode apresentar vários posicionamentos e diferentes pontos de vista teóricos, os autores acreditam que as questões sobre o currículo apresentam em geral maior ou menor discurso para o âmbito educacional “sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem” (CANDAU; MOREIRA, p. 31).

Para Silva (2010), os discursos curriculares incluem conhecimento, poder, verdade e identidade. É por meio do currículo que os grupos dominantes expressam suas visões do mundo. O autor acrescenta também que a educação e o currículo são compreendidos como campos de conflito em torno das dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. Candau e Moreira (2007) colaboram inferindo que os diferentes fatores, socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para o entendimento do que venha a ser o currículo.

Candau e Moreira (2007) ao promoverem um diálogo com Silva (1999) discorrem que para os discursos dos currículos é importante a reflexão sobre os papéis influenciadores da identidade e de poder entre prática educacional e os documentos norteadores. Silva (2010) apoiado em Foucault (2004) acrescenta que, o poder não se possui exerce-se, ele está em todas as relações humanas, sendo assim, todos os exercem e o transmite.

Para Silva (2010), embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, tais como os analisados por Foucault, é também evidenciado que continuamos sendo também governados, por formas talvez menos sutis por reações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e sociais (SILVA 2010 p. 145).

Dessa forma, Silva (2010) discorre que a forma utilizada para ensinar está direcionada sob a perspectiva tradicional padronizada em que os objetivos se baseiam nas técnicas. Nesse diálogo que promovemos com o autor podemos perceber que a ideia do currículo desde a sua origem para o âmbito educacional está permeada pelas ideias de controle para com o público ao qual se destina.

O autor acrescenta que para entender esse jogo entre poder, identidade e subjetividade que envolve o currículo e o lugar que esse ocupa nos processos de produção e reprodução social é preciso promover discursos que possam compreender não somente as teorias curriculares como forma de descrevê-lo, mas também como um modo de definição.

As tendências que se encontram na história do currículo e que dão ênfase na sua elaboração de acordo com Silva (2010) são: as teorias tradicionais, teoria crítica e teoria pós crítica. Para Ribeiro (2012) apesar da história do currículo para o âmbito educacional se encontrar em três tendências distintas, a ênfase que orienta a sua construção não depende da teoria educacional, pois a sua “função é disciplinar o saber, ou melhor, os saberes que podem ser transmitidos” (RIBEIRO, 2012, p. 115). Silva (2010) irá acrescentar que as teorias do currículo “assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser” (SILVA 2010, p. 13).

Dessa forma, o autor acrescenta que:

[...] supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser (SILVA, 2010, p. 13).

Essa ideia apresentada pelo autor em suma nos diz que de uma forma ou de outra a elaboração do currículo não é neutra, existem objetivos que são propostos na escolha de determinados conteúdo a serem ensinado. Para o autor para que se possa

compreender os propósitos do currículo é preciso ir além das teorias utilizadas para a sua formulação e promover discursos que tragam a noção de que a forma como o currículo é definido não nos mostra o que é realmente o currículo “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2010, p. 14).

O autor discorre ainda que:

Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns, elas tentam, explícita ou implicitamente, responder? Além das questões comuns, que questões específicas caracterizam as diferentes teorias do currículo? Como essas questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo? (SILVA, 2010, p. 14).

Para o autor, antes de dar a ênfase a determinados conhecimentos e definir o que ensinar é preciso recorrer antes à questão básica, o que deve ser ensinado há um determinado público. “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerada parte do currículo?” (SILVA, 2010, p. 15).

Sendo assim, as justificativas para explicar o que será ensinado na elaboração do currículo deixam evidente de que o objetivo está em quem o constitui, pois os conhecimentos a serem escolhidos é que irão definir o que as pessoas irão seguir ou modificá-las diante da perspectiva do que o constituinte considera como sendo ideal ou o desejável para uma determinada sociedade.

Portanto, por meio do currículo as pessoas a partir de modelos determinantes são direcionadas a adquirirem um tipo de conhecimento. Silva (2010) vai deixar evidente que por trás das teorias do currículo estão às questões de identidade ou de subjetividade “o conhecimento que constitui o currículo está intrinsecamente, centralmente, vitalmente, envolvido com o que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 2010, p. 15).

Para o autor, na medida em que as teorias do currículo determinam o que deve ser ensinado, elas são caracterizadas pelas questões de poder e por meio dessas relações de poder nos tornamos que somos.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma questão de poder. As teorias do currículo não são estão nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão

situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2010, p. 16).

Sobre as questões de poder, o autor discorre que as teorias tradicionais são neutras, científicas e desinteressada, em contraproposta as teorias críticas e pós-críticas irão dizer que nenhuma teoria é neutra e que toda teoria implica nas relações de poder.

Silva (2010) apresenta entre as teorias às formas pelas quais as traduzimos por meio dos diferentes conceitos, na teoria tradicional a concentração está na técnica, o discurso nessa teoria está em o que, como e para que ensinar, são estabelecidas normas rígidas de avaliações que permitem com precisão alcançar os objetivos propostos. A preocupação central na teoria tradicional está na organização.

Nas teorias crítica e pós-crítica, o autor acrescenta que o importante é o questionamento, para essas teorias a preocupação central são as conexões entre saber, identidade e poder, os discursos giram em torno do que ensinar e quais conteúdos devem estar incluídos no currículo. Dessa forma, para o autor na teoria crítica o currículo e a educação são implicados pela relação de poder, sendo assim o currículo se torna político.

Para Silva (2010), é fundamental compreender os conceitos que as teorias apresentam para que possamos organizar e estruturar a forma de vermos a realidade, dessa forma “as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder” (SILVA, 2010, p. 17) permite que possamos compreender a educação sobre outra perceptiva.

As teorias pós-crítica, de acordo com o autor, ao destacar o conceito do discurso e não o conceito de ideologia “efetuam outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo” (SILVA, 2010, p. 17).

Diante da premissa de que o processo educativo é também histórico, indagamos: em quais medidas o contexto social e político interfere no planejamento do currículo, há um jogo de interesse para que os objetivos pedagógicos atendam há determinados grupos dominadores?

Para o autor, a teoria pós-crítica e o processo de dominação podem ser compreendido por meio da:

Análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido (SILVA, 2010, p. 146).

De acordo com o autor, a teoria pós crítica para a compreensão da identidade cultural e social nos permite compreender que a concepção de política está muito além do sentido tradicional, portanto, o pessoal também é político. Para o autor “eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca”. (SILVA, 2010, p. 147) o autor faz essa análise com referência ao processo de globalização, em que os níveis de exploração pelos países detentores da riqueza são evidentes.

Para Silva (2010), as evidências de poder, podem ser localizadas nas teorias críticas e pós críticas, pois ambas deixam evidente que o poder está em toda parte.

Sendo assim, ao mantermos um diálogo com a perspectiva do autor, acreditamos que é impossível pensar no currículo sem considerar as categorias de tradição de poder que se escondem por trás dos objetivos técnicos ou sob a égide da aprendizagem que é contemplada por meio dos currículos e da ordem que é pré-estabelecida aos conteúdos de ensino.

Para o autor, a categoria pós crítica traz a compreensão de que:

O currículo é definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado do currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz-culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho dominante do Estado Capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma, um território político (SILVA, 2010, p. 147-148).

De acordo com Silva (2010), assim como as demais invenções sociais o currículo também está imerso nesse contexto, pois ele é o resultado do contexto histórico que se consolidou com as disputas e conflitos sociais, as contingências sociais e históricas que fez com que o currículo fosse “dividido em matérias, ou disciplinas, que o currículo se distribua seqüencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente.” (SILVA, 2010, p. 148).

O autor discorre que a teoria pós-crítica, amplia e modifica o que as teorias críticas evidenciam, ou seja, que não é possível compreender o currículo sem colocar em xeque as relações de poder que o envolve, enquanto para a teoria pós crítica o poder está disseminado por toda a sociedade (SILVA, 2010).

Na teoria pós-crítica de acordo com o autor, o poder transforma-se, mas não desaparece, o conhecimento não é exterior ao poder, não se opõe ao poder, o conhecimento é parte inerente ao poder. O mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrado na raça, etnia, gênero e sexualidade. Na teoria crítica, o currículo é uma invenção social, mantém uma noção realista do currículo.

Para o autor, todo conhecimento é inevitavelmente dependente da significação e esse depende das relações de poder, assim, “não há conhecimento, fora desse processo” (SILVA, 2010, p. 149).

Diante desse contexto reiteramos a proposta de analisarmos no presente estudo o que nos revelam os currículos para a formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil, quais fatores são predominantes para a formação inicial desses profissionais?

3.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa seção faremos uma breve análise sobre os caminhos percorridos desde a Constituição Federal de 1988 até as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o reconhecimento da dessa etapa como a primeira da Educação básica, um longo caminho que teve início com a perspectiva assistencialista.

De acordo com as autoras Maranhão, Abbud, Zurawisky, Ferreira e Augusto (2012), até meados do século XX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições, porém algumas mudanças ocorreram em meados do século XIX devido ao “desejo de construir uma nação moderna favoreceu a assimilação, por parte das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa” (MARANHÃO; ABBUD; ZURAWISKY; FERREIRA; AUGUSTO, 2012, p. 21) assim surge o jardim de infância.

Enquanto o poder público combatia as iniciativas de se criarem jardins de infância para atender as crianças pobres, um movimento de proteção à infância se fortalecia apoiado em uma visão preconceituosa em relação à pobreza e defendia um atendimento caracterizado como uma dádiva aos menos aquinhoados... Em 1919, o governo instituiu o Departamento da Criança, que defendia uma assistência científica à infância. Começava a predominar um discurso médico que atribuía à família a culpa por eventuais doenças de seus filhos, podendo a creche possibilitar o crescimento saudável das crianças. (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD; ZURAWISKY; FERREIRA; AUGUSTO, 2012, p. 21-22).

Porém esse modelo assistencialista, de acordo com as autoras gerou também debates com as questões educacionais para os discursos de políticas nacionais “um bom exemplo foi o movimento das Escolas Novas, na qual participavam renomados educadores brasileiros” (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD; ZURAWISKY; FERREIRA; AUGUSTO, 2012 p. 23). Essas discussões resultaram no reconhecimento da etapa Pré-escolar como a base do sistema escolar. As autoras acrescentam que nessa época surgem os parques infantis e os jardins de infância, porém os estudos das crianças eram distintos por classes sociais, nos jardins de infância estudavam apenas os filhos dos grupos sociais privilegiados e as outras instituições e parques infantis atendiam as demais crianças dos meios populares.

Com o aumento das mulheres no mercado de trabalho ocorre o aumento da procura por vagas aos parques infantis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024/61) inclui as escolas maternas e os jardins de infância no sistema de ensino. Isso, contudo, não assegurou o fortalecimento de práticas educativas adequadas às características das crianças pequenas. (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD; ZURAWISKY; FERREIRA; AUGUSTO, 2012 p. 25).

Um grande avanço ocorreu em 1988 com a inclusão da criança pequena na Constituição Federal. Esse foi um marco histórico para a Educação das crianças, pois a partir das preconizações estabelecidas na Constituição de 1988 a criança pequena é incluída no Estatuto da criança e do Adolescente – ECA (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica a Educação Infantil é:

[...] a primeira etapa da educação básica. É a única que está vinculada a uma idade própria: atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. Tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 36).

Completando ainda que as crianças devem ter a oportunidade de:

[...] se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação [...] (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 36)

Embora tenham ocorrido muitas mudanças nas propostas das políticas públicas para a Educação Infantil desde o surgimento da primeira Lei de Diretrizes, as autoras Salles e Faria (2012) discorrem que “apenas recentemente o trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos foi reconhecido na legislação como caráter educativo, definindo-se normas para a elaboração das propostas pedagógicas de instituições que oferecem esse atendimento” (SALLES; FARIA, 2012 p. 20).

Em 1999, o conselho Nacional de Educação- CNE- Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI, iniciativa também pioneira no cenário educacional brasileiro. Essas Diretrizes foram revisadas pelo CNE em 2009, por meio de amplo processo participativo de discussão nacional, com a incorporação das práticas e da produção científica mais recente relativa à Educação Infantil. (SALLES; FARIA, 2012, p. 23)

As normas estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) reuniram princípios e fundamentos e procedimentos definidos para “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010).

Nas definições apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) a criança é compreendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Compreendemos que embora tenham ocorrido muitas mudanças e um grande avanço para a etapa da Educação Infantil, as autoras discorrem que as instituições de ensino para esse nível educacional, até então, organizam as suas práticas de maneira pouco sistematizada em que o cuidar e o educar são privilegiados, mas na maioria das vezes os princípios que norteiam a prática pedagógica não são explícitos.

Há um saber-fazer construído, forjado no cotidiano, certamente norteado por crenças e concepções, as quais, em alguns casos, fundamentam a construção de uma prática pedagógica coerente, intencional e consistente. Entretanto, na maioria dos casos, essas crenças e esses valores não são explicitados: imprimem-se nas diversas ações, sem que seus autores e executores tenham consciência deles. As diferentes formas de trabalho se implementam e se cristalizam em função de necessidade colocadas pelos problemas do dia a dia das instituições, sem discussão e consenso, sem que sejam organizadas em um todo coerente, em uma ação sistemática (SALLES; FARIA, 2012, p. 21).

Para as autoras uma das metas sempre esteve para o incentivo de propostas que possam considerar a diversidade cultural e linguísticas nas práticas educativas “o acesso aos estudos da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia favorecem compreender a situação de pobreza das populações e suas consequências” (SALLES E FARIA, 2012, p. 12) um dos objetivos para a compreensão dessas diferenças, de acordo com as autoras, é combater as desigualdades e considerar as diferenças.

Com as formulações das Leis e o avanço das pesquisas as crianças começam a serem respeitadas nas suas especificidades e a proposta é que as crianças pequenas possam ser compreendidas como seres integrantes dos grupos sociais e culturais. Dessa forma, é fundamental considerar as crianças “como pessoas que criam cultura e são nelas produzidas” (SALLES; FARIA, 2012, p. 12).

Do debate a educação das crianças pequenas surge também a necessidade de formular políticas de formação de profissionais. Kramer (2007) ao realizar uma pesquisa sobre gestão pública, formação e identidades de profissionais de Educação Infantil apresenta dados conclusivos em sua análise que contribuem para as nossas reflexões,

[...] as práticas de formação são caracterizadas por iniciativas esporádicas, descontínuas, e acabam por imprimir um modelo de formação no qual teoria e prática aparecem cindidas, sendo o professor concebido como um sujeito tutelado nas práticas de formação que a ele se destinam (KRAMER, 2012, p. 31).

E de outro lado está:

A ausência da criança, como sujeito histórico-cultural, das pesquisas que se dedicam à infância e às práticas de educação infantil, o que parece construir representações de uma criança ideal, as quais não correspondem à realidade com a qual os professores, recém-saídos da formação inicial, deparam-se, ao ingressar nas salas de aula, como profissionais, o que faz com eles constatem que a teoria estudada não corresponde à realidade (KRAMER, 2012, p. 31-32)

Assim sendo a autora irá acrescentar ainda que:

O processo de formação fragmentado, marcado pela dissociação teoria e prática, episódio, caracterizado pelo sistema de “repasses” consecutivos, desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo-o a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência (KRAMER, 2012, p. 32).

Para tanto refletir sobre a prática que é desenvolvida nas escolas, as políticas públicas vigentes e a formação inicial dos professores de Educação Infantil é um importante caminho para que possamos compreender o quão ainda se faz urgente articulações, estratégias e mudanças para essa etapa educacional.

Inferimos que desde o reconhecimento da criança na Constituição de 1988 e a primeira elaboração das Leis que incluem as crianças pequenas, um longo caminho foi percorrido. São muitas conquistas que preconizam principalmente o direito das crianças à Educação, mas analisando o último documento norteador para a Educação Básica do nosso país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), veremos que o documento tem como objetivo a universalização do conhecimento, traz uma série de competências que as crianças precisam assimilar desde a infância para o melhor aprendizado, porém não reconhece as especificidades das crianças e a diversidade existente em nosso país, as diferenças são tratadas como uma forma clara de assegurar apenas que o tema não fique ausente no documento.

A BNCC é um documento composto por mais de quatrocentas páginas, das quais vinte páginas contemplam a Educação Infantil, esse fato nos leva a questionar a

importância dessa etapa para as políticas públicas diante das mudanças ocorridas na sociedade para o mundo contemporâneo.

3.4 O QUE NOS REVELAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi realizada aos sites das nove Universidades Federais do estado de Minas Gerais que oferecem o curso de Pedagogia Licenciatura nas modalidades presenciais seguindo a seguinte ordem: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) - Universidade Federal de Lavras (UFLA)- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)- Universidade Federal de Uberlândia (UFU)- Universidade Federal de Viçosa (UFV)- Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)- Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Acredito ser importante evidenciar que na análise que realizamos aos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) encontramos que as estruturas acadêmicas curriculares dessas instituições apresentam como orientações legais para a organização do trabalho a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a resolução CNE/CP no. 1, de 05/2006 na qual se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia Licenciatura.

Dentro das propostas para a formação do Pedagogo e de acordo com as legislações estabelecidas os cursos de formação inicial têm o intuito de promover a qualificação desses profissionais para atuarem na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para as funções pedagógicas não- docentes.

Os projetos pedagógicos de cursos analisados (PPCs) são elaborados dentro de uma dinâmica que visam à articulação entre as disciplinas que constituem os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, sendo assim, o objetivo nas propostas das disciplinas é permitir que o futuro pedagogo, análise, compreenda e adquira os conhecimentos necessários para a atuação docente e a gestão escolar.

Após termos identificado essas universidades e as propostas apresentadas para a formação do pedagogo, no segundo momento fizemos uma análise dos projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de acordo com as últimas atualizações disponíveis nos sites com a intenção de identificarmos as disciplinas que são específicas para a Educação Infantil tendo como foco verificar se o tema da interculturalidade aparece nas ementas dos programas dessas disciplinas de forma explícita ou potencial.

Procuramos identificar para o âmbito intercultural as disciplinas que abordam as questões relacionadas à cultura, gênero, raça, religião, sexualidade entre outras e que de acordo com Canen (1999) tenham como objetivo reconhecer as diferenças sociais, culturais e de identidades e que incluam aporte teórico para os professores trabalharem com a pluralidade cultural de acordo com a realidade dos educandos.

I- Encontramos na análise ao projeto pedagógico de curso (PPC) da Universidade Federal de Alfenas ²⁵ (**UNIFAL**) que entre as disciplinas obrigatórias ofertadas para o curso de Pedagogia há quatro disciplinas específicas para a Educação Infantil: Fundamentos históricos e Políticos da Educação Infantil; Conhecimento e Currículo na Educação Infantil, Organização Didática da Educação Infantil e Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias II.

Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil:

Ementa: Educação Infantil: a constituição das creches e pré-escolas. Criação e finalidades das creches e pré-escolas na história da educação brasileira. As políticas públicas que embasam as creches e pré-escolas. As políticas públicas e a Educação Infantil: cuidar/educar no atendimento à criança de 0 a 6 anos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil. O financiamento da educação infantil. Desafios da

²⁵Disponível em; <http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=296> (Acesso em: 10 out. 2020)

gestão democrática em creches e pré-escolas. A criança de 0 a 6 anos como sujeito de estudos.

Conhecimento e Currículo na Educação Infantil:

Ementa: Propostas pedagógicas e /ou curriculares de Educação Infantil- Legislação e propostas curriculares para a Educação Infantil- Diferentes propostas curriculares para a Educação Infantil. As relações entre conhecimento, currículo e formação dos profissionais da educação infantil. O planejamento na Educação Infantil e a criança como foco. Infância e Educação Infantil: aspectos legais, conceituais e de investigação. Pedagogia da educação Infantil. A participação infantil como direito da criança. Participação infantil na organização da escola. Estruturação curricular pautada no conceito de reprodução interpretativa e cultura de pares. O processo de construção dos sistemas de representação, as linguagens expressivas e o brincar/jogar na construção do pensamento e da identidade da criança e na formação do educador.

Organização Didática da Educação Infantil I, II e III:

Ementa: Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: rotinas e instrumentos de trabalho do educador e do gestor em creche e pré-escolas Projeto pedagógicos na Educação Infantil. O planejamento na educação infantil. A observação e o registro das práticas educativas. O tempo e o espaço como estruturantes do cotidiano escolar. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. Educação infantil e os saberes e fazeres da formação de professores.

Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias II:

Ementa: Aspectos fundamentais da fonética e fonologia da Língua Portuguesa. Relações entre fala e escrita. Especificidades das diversas variedades linguísticas. Caracterização de regularidades morfológicas. Características de textos na modalidade oral e escrita. A prosa e a poesia na literatura infantil brasileira. A tríade leitor-texto-autor: estudo das relações entre usos linguísticos e efeitos de sentido. A relação educativa e a atuação do professor. Projetos de pesquisa.

Para o tema da interculturalidade identificamos no programa de ensino as abordagens que se aproximam do tema na disciplina **Conhecimento e Currículo na Educação Infantil II**, pois um dos objetivos específicos é: pesquisar propostas pedagógicas brasileiras e européias para a educação da criança pequena compreendendo-a como um ator social que interage e produz cultura. Inferimos que as abordagens utilizadas para essa disciplina aparecem de forma potencialmente multicultural.

II- Na Universidade Federal de Lavras ²⁶ (**UFLA**) constatamos que há quatro disciplinas específicas para a Educação Infantil: Fundamentos da Educação Infantil; Linguagem na Educação Infantil: Arte, Mídia e Corpo; O lúdico na Educação Infantil; Práticas Educativas em Educação Infantil.

Fundamentos da Educação Infantil:

Ementa: Unidade I A construção social da criança e da família - Concepções de crianças e infâncias; - O mito do amor materno; - A relação creche e feminismo. Unidade II- Assistencialismo versus Educação: processos históricos - História do cuidado à infância no Brasil - A indissociabilidade do cuidar e educar - A singularidade e funcionamento das creches Unidade III - Currículo e Educação Infantil - Princípios éticos, políticos e estético; - Noções de Sociologia da Infância; - Desenvolvimento integral da criança. Unidade IV - Projeto integrador. Construindo-se para a docência e a prática pedagógica na Educação Infantil O projeto integrador implica em atividades práticas de sistematização de projetos e apresentação à comunidade UFLA. - Construção do projeto interdisciplinar; - Apresentação em grupos das práticas pedagógicas; - Avaliação coletiva aportada no conceito de avaliação na Educação Infantil.

Linguagem na Educação Infantil: Arte, Mídia e Corpo:

²⁶Disponível em: https://sig.ufla.br/modulos/publico/matriz_curriculares/index.php Acesso em: 06 out.2020

Ementa: Unidade I- Criança, infância e cultura infantil - A criança e a infância: especificidades e elementos contextualizadores - A cultura infantil ao longo do tempo: abordagem histórica e social - O brincar como elemento primordial para o desenvolvimento infantil e possibilidades expressivas Unidade II - Corporeidade e experiência estética na Educação Infantil - Corporeidade: conceituação e relevância - O corpo na Educação infantil e a experiência sensorial e estética - A corporeidade na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança - A dimensão afetiva e a corporeidade - Vivência e prática de atividades envolvendo a corporeidade na Educação infantil Unidade III - Linguagens infantis e arte - As linguagens infantis: especificidades e aproximação com as linguagens da arte - A música, as artes-visuais, o teatro e a dança e as possibilidades de conhecimento de si e de mundo pela criança - Elementos midiáticos na constituição das linguagens infantis: a busca pela compreensão e crítica - As linguagens infantis e a organização da ação docente na Educação Infantil: relevância e possibilidades - Vivência e prática acerca das diferentes linguagens infantis Unidade IV - A constituição da docência para a Educação infantil e as linguagens infantis. Análise da ação docente tendo como pressuposto as linguagens infantis e a cultura infantil numa perspectiva crítica acerca da ação docente e da criança nos espaços educadores da primeira infância - Organização e proposição de projetos didáticos comprometidos com o desenvolvimento integral da criança e suas especificidades - Desenvolvimento e aplicação de projetos didáticos que valorizem as experiências de aprendizagem pela criança - Desenvolvimento de Projeto integrador: Construindo-se para a docência e a prática pedagógica na Educação Infantil Atividades Práticas como Componente Curricular Essa disciplina possui carga horária de Atividades Práticas como Componente Curricular, e para cumprimento dessa carga horária, será desenvolvido o Projeto Integrador intitulado. Construindo-se para a docência e a prática pedagógica na Educação Infantil, que implica em atividades práticas de sistematização de projetos e apresentação à comunidade UFLA.

O Lúdico na Educação Infantil:

Ementa: Unidade I - Ludicidade e Educação - Conceito de Ludus - Jogos Brinquedos e Brincadeiras - Brincar a principal atividade na Educação Infantil Unidade II

- Jogos e Dramaturgia - Imaginação e regras; - O faz de conta; - O papel do adulto no jogo da criança; - Construção coletiva das regras. Unidade III - Oralidade e Corporalidade - Movimento e infâncias - Culturas Infantis - Folclore e brincadeiras de Roda. Unidade IV - Atividades práticas Revivendo as brincadeiras. As atividades práticas implicam em resgatar com os/as graduandos/as brincadeiras e jogos infantis com ênfase nas práticas dos povos originários e afrodescendentes. - Vivências de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras; - Vivências de jogos e brincadeiras indígenas e regionais; - Vivências de jogos e brincadeiras regionais.

Práticas Educativas em Educação Infantil:

Ementa: Unidade I- Princípios orientadores da Educação Infantil - Compreensão dos princípios éticos, políticos e estéticos - Aportes para ser aceita entre as crianças - Cultura de Pares. Unidade II - Reflexões didáticas - O ato de avaliar-se - Planejamento com as crianças - Reconhecendo os espaços das instituições. Unidade III Construções coletivas - Caminhos pedagógicos para um reencontro com a sua criança - O papel do pedagogo - Pedagogia de Projetos. Unidade IV - Constituição do portfólio e as vivências com as infâncias - Definição da introdução - Desenvolvimento – Considerações.

Na análise que realizamos para identificarmos as abordagens que são feitas para o tema da interculturalidade, identificamos que na disciplina **Linguagem na Educação Infantil: Arte, Mídia e Corpo**, as abordagens que são feitas para a constituição docente na Educação Infantil e para a linguagem infantil buscam analisar a ação do professor tendo como pressuposto as linguagens infantis e a cultura infantil numa perspectiva crítica acerca da ação docente e da criança nos espaços educadores da primeira infância. A criança, infância e cultura infantil. A criança e a infância: especificidades e elementos contextualizadores. A cultura infantil ao longo do tempo: abordagem histórica e social. Para tanto inferimos que essas abordagens são potencialmente multiculturais.

III- A Universidade Federal de Minas Gerais ²⁷ (UFMG) apresenta em sua grade curricular cinco disciplinas obrigatórias que são específicas para a Educação Infantil: Estudos sobre a Infância; Organização da Educação Infantil; Arte na Educação Infantil; Didática na Educação Infantil; Observatório de currículo: Educ. Infantil.

Estudos sobre a Infância:

Ementa: História da infância e das práticas de socialização da criança. Processos históricos de escolarização da infância. Processos e espaços de socialização da criança na contemporaneidade. Infância e cultura. Processos simbólicos e conhecimento do mundo na infância.

Organização da Educação Infantil:

Ementa: O direito à educação infantil no Brasil: bases históricas, legais, institucionais e financeiras; políticas públicas de educação infantil: trajetórias e atualidade; oportunidades educacionais na educação infantil e o desafio da democratização; o profissional da educação infantil: formação, identidade e profissionalização; gestão de instituições de educação infantil.

Arte na Educação Infantil:

Ementa: O espaço da arte no currículo da educação infantil. Observação e registro do ensino de arte para crianças pequenas. A formação do professor da Ed. Infantil e seu conhecimento em arte. Atividades estimuladoras da potencialidade artística do educador. Conteúdos de arte nos Referenciais Curriculares para Educação Infantil. Análise de propostas de ensino de Arte para Educação Infantil.

Didática na Educação Infantil:

²⁷Disponível em: <https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Matriz-curricular> Acesso em: 13 out. 2020

Ementa: Teorias Pedagógicas e a educação da criança de 0 a 5 anos. Fundamentos teórico-metodológicos da prática pedagógica na educação infantil: a prática docente na Educação Infantil; o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil; as relações cuidado e educação; a brincadeira como linguagem privilegiada nas interações entre as crianças e com os adultos; a construção dos ambientes de experiências, interações, relações e aprendizagens; organização dos tempos na instituição de educação infantil; atividades e materiais pedagógicos na educação infantil; Projetos de trabalho. As especificidades do cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos e das crianças de 4 a 6 anos.

Observatório de currículo: Educ. Infantil:

Ementa: Propostas curriculares na educação infantil: pressupostos teóricos, possibilidades e limites na sua operacionalização. Diretrizes curriculares nacionais e referenciais curriculares para a educação infantil no Brasil. O(s) currículo(s) em ação: as diferenças que se processam no cotidiano das instituições de educação infantil.

Encontramos de forma explícita o tema da interculturalidade para a disciplina **Estudos sobre a Infância**. Os objetivos para essas abordagens de acordo com o programa da disciplina são: preconizar a história da infância e das práticas de socialização da criança com análises de diversidade de classe, gênero e pertencimento racial, os processos históricos de escolarização da infância, processos simbólicos, conhecimento do mundo na infância e a investigação de processos e espaços de socialização da criança na contemporaneidade.

IV- Na Universidade Federal de Juiz de Fora ²⁸ (**UFJF**) encontramos de forma específica para a Educação Infantil três disciplinas: Políticas de Educação para a Infância e Fundamentos Teóricos Metodológicos em Educação Infantil I e II

²⁸ Disponível em: <https://ufsj.edu.br/copeve/pedagogia.php> Acesso em: 05 out. 2020

Políticas de Educação para a Infância

Ementa: Visão crítica da história e das políticas da educação da infância no Brasil. Iniciativas de caráter higienista, medidas assistenciais e a ênfase educativa. Políticas voltadas à infância e movimentos sociais. Legislação e educação infantil: Constituição de 1988, LDB, ECA, FUNDEB. Estrutura e Gestão da educação infantil: demanda e clientela; formas de organização e de rede física; exigências de qualificação profissional.

Fundamentos Teóricos Metodológicos em Educação Infantil I:

Ementa: Principais tendências pedagógicas da educação infantil. Concepções de infância e de educação infantil. Diferentes concepções de educação, de creche e pré-escola: a experiência do Brasil e de outros países. O trabalho com projetos. Interação e ação dos adultos. Autonomia, autoria e cooperação. O trabalho com as famílias.

Fundamentos Teóricos Metodológicos em Educação Infantil II:

O projeto político pedagógico da escola de educação infantil: concepção, gestão, Coordenação Pedagógica. O currículo: análise de diferentes propostas curriculares. Alternativas pedagógicas e exigências do cotidiano: planejamento, organização do tempo e do espaço, avaliação. O professor de educação infantil: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. Infância e Mídia.

Na análise para essas disciplinas inferimos que embora os objetivos apresentem propostas que visam à compreensão das diferentes concepções de infância, não encontramos de forma explícita abordagens para o tema da interculturalidade, ou seja, não encontramos preocupações com as diferenças culturais, sociais ou de identidades das crianças.

V- Na análise realizada a grade curricular da Universidade Federal de Uberlândia ²⁹ (UFU) encontramos apenas uma disciplina específica para a infância: Educação Infantil.

Educação Infantil:

Ementa: Análise das concepções de infância e dos fundamentos históricos, jurídicos, psicológicos e sociológicos da educação de crianças de zero a cinco/ seis anos. Estudos e reflexões sobre experiências educativas relativas à aprendizagem e desenvolvimento infantil. As especificidades da formação e atuação profissional na educação das crianças de 0 a 5/6 anos.

Inferimos que na análise para essa disciplina não encontramos nenhuma abordagem de forma explícita para o tema da interculturalidade.

VI- NA Universidade Federal de Viçosa ³⁰ (UFV) encontramos três disciplinas obrigatórias específicas para a Educação Infantil: Fundamentos da Educação Infantil; Infância, Lúdico e Educação; Educação Infantil e Cotidiano Escolar.

Fundamentos da Educação Infantil:

Ementa: Infância, infâncias. Educação infantil: teorias e modelos de ação. A educação infantil como tema das políticas públicas.

Infância, Lúdico e Educação:

Ementa: Concepções sobre ludicidade. Lúdico, educação e ensino. Ludicidade como alternativa metodológica na educação da infância.

²⁹Disponível em: http://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/grade_curricular_2013-pdf.pdf
Acesso em: 27 set. 2020

³⁰ Disponível em: http://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&complemento=*&curso=PED&ano=2019
Acesso em: 28 set. 2020

Educação Infantil e Cotidiano Escolar:

Ementa: A educação de crianças de 4 meses a 5 anos considerando as diferenças de classe social, de etnia, de gênero e de cultura. Orientações legais para a Educação Infantil. Propostas curriculares contemporâneas para a Educação Infantil. Planejamento e avaliação da prática pedagógica. Pedagogia de Projetos. A importância da brincadeira e da arte na Educação Infantil.

Encontramos de forma explícita as abordagens para o tema da interculturalidade somente na disciplina **Educação Infantil e Cotidiano Escolar**, tendo em vista que os objetivos são que os futuros docentes possam compreender as diferenças de classe social, etnia, gênero e de cultura existentes entre as crianças.

VII- Na pesquisa realizada a matriz curricular da Universidade Federal de São João Del Rei ³¹ (**UFSJ**) encontramos seis disciplinas obrigatórias específicas para a Educação Infantil: Fundamentos e Didática da Educação Infantil I e II; Currículo e Planejamento da Educação Infantil; Práticas de Avaliação na Educação Infantil; Ludicidade e Desenvolvimento Infantil e Literatura Infantil.

Fundamentos e Didática da Educação Infantil I:

Ementa: Aspectos históricos, culturais, sociais e políticos da educação infantil. Aspectos legais que norteiam a Educação Infantil.

Fundamentos e Didática da Educação Infantil II:

Ementa: O cotidiano de atendimento em Educação Infantil. Análise propostas pedagógicas. Interação. Interação creche/pré-escola- família/comunidade.

Currículo e Planejamento da Educação Infantil:

³¹Disponível em:

<https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/copied/Reforma%20Curricular%202010%20versao%20definiitva.pdf>

Acesso em: 14 set. 2020)

Ementa: A unidade curricular pretende analisar criticamente currículos e planejamento na educação infantil e as tendências pedagógicas que os sustentam. Compreender a importância do registro para a elaboração da documentação pedagógica. Trabalhar as concepções frente aos aspectos do ensinar-aprender, do planejamento, dos movimentos curriculares, da interdisciplinaridade e da avaliação. Práticas de Avaliação na Educação Infantil.

Práticas de Avaliação na Educação Infantil:

Ementa: Educação Infantil: avaliação do processo ensino-aprendizagem; instrumentos e técnicas de avaliação.

Ludicidade e Desenvolvimento Infantil:

Ementa: Abordagem teórico e prática da ludicidade visando a uma postura reflexiva e crítica sobre as práticas com crianças. As atividades lúdicas como um caminho para o desenvolvimento da criança e a integração pensamento, sentimento e ação. Corporeidade e ludicidade como possibilidades para uma educação transformadora.

Literatura Infantil:

Ementa: Literatura infantil no processo de alfabetização. Contos tradicionais. Folclore infantil brasileiro. Literatura na escola: recuperação e contribuição para a formação do cuidado.

Na análise que realizamos as ementas dessas disciplinas não encontramos abordagens para o tema intercultural de forma explícita. Embora a disciplina Fundamentos e Didática da Educação Infantil I apresentem as categorias cultura e social para o reconhecimento dos aspectos da criança. Não apresentam de forma explícita preocupações que tragam a compreensão para as diferenças presentes nessas categorias.

VIII- Na universidade Federal de Ouro Preto ³² (**UFOP**) encontramos seis disciplinas obrigatórias específicas para a Educação Infantil: Natureza e Sociedade: conteúdos, metodológicos e práticas para a Educação Infantil; Fundamentos pedagógicos da Educação Infantil; O corpo o brincar e ludicidade na Educação Infantil; Matemática I: conteúdos, metodologias e práticas de ensino na Educação Infantil; Educação Física I: conteúdos, metodologias e práticas na Educação Infantil; Letramento e Língua portuguesa I: literatura infantil.

Para essa instituição não foi possível realizar a análise das ementas das disciplinas obrigatórias que aparecem de forma específica na matriz curricular para a Educação Infantil, pois consta no site que a última atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) onde estão incluídas as ementas, ainda está em construção.

IX- Na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri ³³ (**UFVJM**) encontramos duas disciplinas obrigatórias específicas para a Educação Infantil: Infância e Educação; Fundamentos e Didática da Educação Infantil.

Infância e Educação:

Ementa: Estudo sobre a infância e Educação Infantil: políticas públicas e aspectos legais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). História da Educação Infantil. Concepções de criança/infância. O brincar como cultura da infância.

Fundamentos e Didática da Educação Infantil:

Ementa: Fundamentos e Didática para a Educação Infantil: creche e pré-escola. Interação e Brincadeira como eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil. O

³²Disponível em: https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/matrizpedcurriculo_2_0.pdf?m=1592332797
Acesso em: 10 set. 2020

³³ Disponível em: http://www.ufjm.edu.br>doc_dpwnload>1491ppclec Acesso em: 14 set. 2020

binômio cuidar e educar. As diferentes linguagens: musical, escrita, plástica, oral, corporal, matemática. A profissionalização do professor da Educação Infantil.

Não identificamos na análise para essas disciplinas nenhuma abordagem para o tema da interculturalidade. Encontramos a categoria cultura na disciplina Infância e Educação, mas os objetivos são para a compreensão da cultura enquanto formas das brincadeiras culturais na infância.

3.5 AS ABORDAGENS INTERCULTURAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUEM SÃO ESSES AUTORES?

Tendo como um dos nossos objetivos conhecermos os autores que são utilizados para o tema da interculturalidade nas abordagens das disciplinas específicas para a Educação Infantil. Encontramos na análise a ementa das disciplinas as bibliografias que são utilizadas para o embasamento teórico para o tema da interculturalidade nas abordagens de Oliveira (1996); Bandioli e Montovani (1998); Silva JR, Bento e Carvalho (2012); Vaz e Momm (2012); Friedmann (2013) e Kramer (1982).

Esses autores promovem diálogos que contribuem para as reflexões acerca da importância de identificar as diferentes manifestações das crianças para os âmbitos culturais e sociais partindo da perspectiva de que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças estão relacionados com esses contextos. Oliveira (1994) acredita que é preciso discutir qual é a função da Educação Infantil dentro do contexto social considerando sempre as fases dos desenvolvimentos apresentados para as crianças de 0 a 06 de idade na coerência e a articulação das experiências e a promoção de discursos que levem os professores a compreenderem a importância da intencionalidade na prática educacional. Para Bandioli e Mantovani (1998) além das questões específicas da infância é preciso que os professores de Educação Infantil promovam espaços para as “{...} relações entre todos os membros, respeitando a diversidade racial, social e cultural das crianças [...]” (BANDIOLI E MANTOVANI, 1998, p. 35). Silva JR, Bento e Carvalho (2012) acrescentam a necessidade de promover discursos que visem o comprometimento das práticas pedagógicas em romper com as relações de dominação

ethnorracial. Nesse mesmo horizonte Vaz e Momm (2012) debatem sobre as questões referentes aos fundamentos da Educação Infantil, as questões ligadas à prática pedagógica e em específico para as questões étnico-raciais e as questões das políticas públicas para a Educação Infantil. Friedmann (2013) acrescenta que as diferentes manifestações apresentadas pelas crianças são condizentes com os contextos culturais e socioeconômicos as quais ela pertence. Sendo assim, para a autora a maneira como a criança se expressa por meio do lúdico, das produções artísticas, da fala, da linguagem e do brincar, permiti-nos identificar a multiplicidade do imaginário das crianças, essas questões apontam para a necessidade de “o adulto observar, perceber, ouvir, ler e compreender as expressões do universo e da cultura das crianças” (FRIEDMAN, 2013, p. 32) de acordo com as especificidades. Kramer (1986) acrescenta que é preciso investigar os diferentes contextos, etnia, sociocultural, que as crianças se encontram para a eficácia da construção do currículo, pois esses fatores exercem influências sobre a forma que as crianças constroem os conhecimentos e percebem o mundo.

Podemos evidenciar que os discursos para o tema da interculturalidade são utilizados em sua grande maioria por autores brasileiros, pois entre os autores encontramos de outra nacionalidade apenas as autoras italianas Bandioli e Mantovani.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tendo em vista que o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar as abordagens que são feitas pelo tema da interculturalidade nas disciplinas obrigatórias ofertadas para os cursos de Pedagogia Licenciatura na modalidade presencial que são específicas para a Educação Infantil, procuramos identificar, nas ementas, as disciplinas que trouxessem os termos multiculturalismo e ou a interculturalidade de maneira explícita no enunciado.

Porém, percebemos que, dentre as disciplinas que analisamos, em nenhuma encontramos os termos multiculturais e/ou interculturais de maneira explícita. Esse dado nos leva a dialogar com Canen (1999) sobre a seguinte questão: “em que medida a intenção de preparar professores para a diversidade cultural traduz-se em práticas discursivas e não discursivas que impactam a construção de suas identidades?” (CANEN, 1999, p. 02).

A prática pedagógica multicultural, que é construída discursivamente, de acordo com Canen e Oliveira (2002, p. 73) deve ser intencionada ao “desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados” e, para os autores, “esse caminho é central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometidos” (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p.73).

O fato de não termos encontrados, de forma explícita, nas ementas dessas disciplinas os termos multiculturais e interculturais nos leva a pensar na construção das identidades desses docentes para a sensibilização das diferenças, preconceitos e discriminações, no que se refere à área da Educação Infantil.

Nesse sentido, Santiago, Akkari e Marques (2013) e Candau (2009) acrescentam que a educação intercultural não pode ser reduzida apenas para alguns grupos ou temas específicos, é preciso abranger todos os autores que estão envolvidos no processo educacional e para os diferentes âmbitos.

Para tanto, para que ocorra essa dinâmica, é preciso “repensar também o processo de formação dos professores e a relação que as universidades têm com a temática intercultural” (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013, p. 28).

Após a análise que realizamos nas ementas dessas disciplinas, é possível afirmar que não encontramos em nenhuma delas o termo intercultural de forma explícita no

enunciado. Assim, resolvemos, então, procurar identificar nos objetivos das disciplinas específicas para a Educação Infantil as abordagens realizadas para o âmbito intercultural, ou seja, que trouxessem de maneira explícita as questões relacionadas à cultura, gênero, raça, religião, sexualidade, entre outras ou que tivessem, de acordo com Canen (1999), o objetivo de reconhecer as diferenças sociais, culturais e de identidade.

Gostaríamos de apontar que das nove universidades em que realizamos a análise dos PPCs, identificamos vinte e oito disciplinas que são obrigatórias e específicas para a Educação Infantil, e entre essas disciplinas a perspectiva intercultural aparece de forma explícita apenas nos objetivos propostos de duas disciplinas.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) localizamos cinco disciplinas específicas para a Educação Infantil e em uma disciplina: **Estudos sobre a Infância**, os objetivos preconizam a história da infância para o âmbito das práticas de socialização com análise na diversidade de classe, gênero e pertencimento racial.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV) são três disciplinas específicas para a Educação Infantil e uma delas: **Educação Infantil e Cotidiano Escolar** aborda as diferenças de classe social, etnia, gênero e cultura,

A abordagem intercultural, de maneira explícita a qual procuramos evidenciar nas disciplinas, é aquela que, de acordo com Canen (1999, p. 02), seja voltada “para a preparação de professores sensíveis às diferenças culturais” e que essas possam ser incorporadas “em práticas pedagógico-curriculares transformadoras” (p. 02).

Constatamos nos PPCs dessas universidades que as propostas curriculares são flexíveis às mudanças conforme apresentarem as necessidades de adequações entre a formação inicial dos professores e a realidade educacional, para tanto, Santiago, Akkari e Marques (2013) acrescentam que:

[...] embora a incorporação da temática da pluralidade cultural como intervenção curricular represente esforço na promoção de uma educação democrática e possa ser considerada como ponto de partida para repensar práticas pedagógicas e curriculares direcionadas à diversidade cultural, a tendência em tratar a diversidade cultural como tema transversal pode limitar essa abordagem ao currículo formal, sem que uma educação multicultural seja efetivamente implementada e vivenciada nas práticas curriculares e no cotidiano escolar (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 21).

Ao dialogarmos com Canen (1999, p. 04), constatamos que já tem sido reconhecida a necessidade de preparar os docentes para trabalhar com as sociedades plurais, pois o pensamento multicultural se constitui na visão de que “classe social, raça, gênero, padrões culturais e outros formam um caleidoscópio identitário que é regra e não a exceção na constituição das sociedades”. A autora acrescenta que essa constatação é uma das bases e a defesa de um projeto educacional e de preparação para o âmbito multicultural, pois essa vertente “critica-se duramente o caráter homogeneizador de grande parte dos nossos cursos que estariam preparando professores para uma sociedade pretensamente homogênea e cultural” (CANEN, 1999, p. 04).

Acreditamos ser importante evidenciar que nos PPCs das universidades está explicando que as disciplinas ofertadas são flexíveis e podem ser modificadas a cada semestre, sendo assim, podem ter ocorrido modificações após o período em que a nossa pesquisa foi realizada, no entanto, a análise foi realizada conforme a última atualização disponível nos sites para o ano de 2020.

E conforme as informações obtidas nas ementas dessas disciplinas, que estão em anexo, das vinte e oito disciplinas específicas para a Educação Infantil, encontramos em apenas duas disciplinas abordagens que são potenciais ao multiculturalismo.

Para realizarmos essa análise, mantivemos um diálogo com Canen, Arbache e Franco (2000), quando as autoras acrescentam que as disciplinas multiculturais podem ser compreendidas como sendo aquelas que questionam os mecanismos que silenciam ou determinam as identidades com base em gênero, classe, etnia, classe social, raça, deficiências, entre outras. Sendo assim, as disciplinas que são potenciais para a perspectiva multicultural, embora apresentem essas discussões relativas às categorias que as autoras chamam a atenção, não o fazem, necessariamente, com um olhar a partir da multiculturalidade.

Dessa forma, encontramos na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) na disciplina **Conhecimento e Currículo na Educação Infantil II** que, embora o termo cultura apareça na ementa, os objetivos são para a compreensão da criança como um ser que interage e produz cultura.

Na Universidade Federal de Lavras (UFLA), na **disciplina Linguagem na Educação Infantil: Arte, Mídia e Corpo** o termo cultura também aparece, mas o objetivo

é para a constituição docente na Educação Infantil, buscando analisar a ação do professor e tendo como pressuposto a cultura infantil numa perspectiva crítica da ação docente, com vistas à cultura infantil ao longo do tempo.

Para as demais vinte e quatro disciplinas específicas para a Educação Infantil, não encontramos, de forma explícita e nem potencial, as perspectivas interculturais e/ou multiculturais. Na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), na disciplina **Fundamentos e Didática da Educação Infantil**, encontramos a categoria cultura, mas o objetivo é para a compreensão da cultura enquanto as formas das brincadeiras culturais na infância. Para tanto, acreditamos que o foco não está para o conhecimento dos múltiplos pertencimentos identitários estritamente falando.

Para Canen (1999, p. 03), o multiculturalismo não pode ser reduzido apenas à celebração da diversidade cultural. Em sua vertente crítica, a perspectiva multicultural “busca denunciar e superar mecanismos que calam as vozes oprimidas e lutar por sua representação em currículos e práticas cujo horizonte norteador é a emancipação, a tolerância e a justiça social”.

A autora acrescenta que a questão da construção da identidade e a sua relação com as diferenças tem sido uma das mais ricas contribuições para o multiculturalismo em educação, destacando-se quatro dimensões para a análise categoria e identidade “seu caráter de construção, sua hibridização, sua relação com a diferença e sua representação em práticas educacionais” (CANEN, 1999, p. 04).

Para tanto, a perspectiva do multiculturalismo crítico só será compreendida na visão de Canen (1999, p. 05) quando esta “basear-se no trabalho com a noção de “diferença cultural” e não de “diversidade cultural””, ou seja, “na medida em que hibridizações culturais são reconhecidas, a gama de identidades culturais e de seus momentos e espaços de formação se complexifica”. (CANEN, 1999, p. 05).

Inferimos que os espaços destinados para a formação inicial dos professores de Educação Infantil ainda precisam pensar nas identidades desses profissionais para a sensibilização com relação à igualdade e às diferenças, aos preconceitos e discriminações que fazem parte do contexto escolar e da nossa sociedade.

Dessa forma, Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 29) acreditam que há um longo caminho a ser traçado para que possamos alcançar “práticas discursivas e atitudinais

que integrem um caráter intercultural em nossas instituições educacionais e na sociedade como um todo”. Porém, os autores acrescentam que, para esse processo se faz necessário “identificar e eliminar as barreiras que se expressam em práticas discriminatórias nas instituições e em outros espaços sociais” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 29), assim como “reconhecer que o direito à educação se traduz na participação e na aprendizagem de todos, em todos os níveis da educação” (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013, p. 29).

Acreditamos que talvez o fato de não termos identificado a preocupação com as abordagens multiculturais nos currículos para a formação dos professores de Educação Infantil seja pelo fato da criança não ser compreendida na organização das propostas curriculares como sujeito protagonista das suas histórias, das suas vivências e das suas culturas e que as crianças pequenas ainda não são vistas como seres integrantes e participantes da nossa sociedade.

A nosso ver, os currículos para a formação dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas não podem ser elaborados apenas para o viés da aprendizagem de conteúdos que visam apenas às necessidades cognitivas, físicas e do cuidado. Não queremos dizer que essas questões são menos importante, mas que o fato de as questões relacionadas às diferenças identitárias, culturais e sociais não aparecerem de forma explícita nos currículos formadores do trabalho para a infância, pode ser explicado pelo fato de a visão predominante ainda estar para o assistencialismo e o sentido de preparar as crianças para a escolarização.

Nesse sentido, consideramos que o trabalho pedagógico que é realizado na Educação Infantil deve ter os conteúdos específicos para a infância conforme vem sendo planejado e elaborado pelas diretrizes educacionais e desenvolvido pelos professores, porém acreditamos que a intencionalidade deve estar em relacionar o trabalho pedagógico com a realidade das crianças, sem fragmentar o ensino de conteúdos com as especificidades das crianças em todos os aspectos e assim possibilitar uma aprendizagem significativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo trazer reflexões acerca da formação inicial dos professores de Educação Infantil a partir da análise dos projetos curriculares dos cursos de Pedagogia. Em específico, procurou analisar de que forma o tema da multiculturalidade/interculturalidade aparece de maneira explícita nas abordagens das disciplinas que são específicas para a Educação Infantil nos cursos de Pedagogia na modalidade presencial que são ofertados nas Universidades Federais do estado de Minas Gerais.

As questões iniciais para essa investigação partiram da necessidade de compreender uma aparente lacuna existente entre o conhecimento adquirido na formação inicial dos professores de Educação Infantil e os desafios contemporâneos existentes na sociedade, tais como, reconhecer as diferenças de identidades e considerar a diversidade existente no nosso país e no ambiente escolar.

Para respondermos a essa questão, inicialmente realizamos uma pesquisa de estudiosos que trazem a compreensão histórica para a perspectiva cultural, para os discursos multiculturais e para a perspectiva intercultural na sociedade, assim como esses discursos se adentraram para o contexto educacional. Esses estudos trouxeram um melhor entendimento sobre o significado de cultura ao longo do tempo, tais como o surgimento do termo, a sua evolução teórica, as experiências históricas que foram e são reproduzidas pelas gerações e a sua intrínseca relação com a Educação. Essas questões explicam o significado do termo cultura nas relações sociais e educacionais, pois historicamente a cultura hegemônica pela qual fomos ensinados coloca em privilégio determinados grupos e, conseqüentemente, segrega e exclui todos os demais que não fazem parte do jogo de interesse que se faz nas relações de poder.

Essa justificativa evidencia o quão importante se faz trazer para a reflexão de todos os educadores as complexas questões que envolvem o conceito de cultura e de identidades e a sensibilização para todas as formas de exclusão existentes, assim como a necessidade de promovermos um diálogo entre as diversidades culturais existentes no nosso país.

A primeira hipótese que lançamos no início do nosso trabalho é que, talvez, as dificuldades encontradas na prática do professor de Educação Infantil em trabalhar com as relações de desigualdades, principalmente na infância, se expliquem pelo fato de não ter a oportunidade de conhecer e aprofundar as questões culturais e para as diferenças com fundamentação teórica durante a formação inicial dos profissionais que atuam nessa faixa etária.

A fim de confirmarmos ou não a primeira hipótese e buscar responder o objetivo geral da nossa pesquisa, realizamos uma análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais mineiras com o intuito de investigar se, nas disciplinas obrigatórias que são específicas para a Educação Infantil aparece no enunciado de forma explícita, os termos interculturais e/ou multiculturais, ou seja, analisar se na formação inicial desses profissionais existem propostas que viabilizam a perspectiva intercultural/multicultural de maneira clara.

Ao realizarmos essa análise, não encontramos no enunciado das disciplinas que são obrigatórias e específicas para a Educação Infantil os termos interculturais e/ou multiculturais de maneira explícita. No segundo momento, de posse desses dados procuramos averiguar, se nos objetivos das disciplinas de acordo com as ementas, aparecem de maneira explícita ou potencial as perspectivas multiculturais e/ou interculturais, ou seja, se existem preocupações e discursos para a compreensão das diferenças. Para essa análise, consideramos que as abordagens explícitas são somente aquelas que além de apresentarem as categorias cultura, gênero, raça, religião, sexualidade, entre outras, tenham como objetivo reconhecer as diferentes identidades e as diversidades culturais. Sendo assim, as demais disciplinas que apresentam esses termos, mas não apresentam os termos explícitos, são consideradas potencialmente multiculturais.

Encontramos as preocupações para o âmbito do reconhecimento das diferenças em apenas duas disciplinas, dentre as vinte e oito que são específicas para a Educação Infantil, e em duas disciplinas identificamos abordagens que são potenciais ao multiculturalismo. Esse dado nos permite inferir que as questões relacionadas às desigualdades sociais e culturais e para as diferentes identidades parecem não fazer parte do mundo das crianças pequenas, pois o currículo para a formação inicial dos

docentes para a Educação infantil ainda parece estar distante do contexto dos educandos e da nossa realidade cultural e social.

Gostaríamos de evidenciar que o foco da nossa pesquisa estava para a análise às disciplinas obrigatórias que são específicas para a Educação Infantil e as abordagens multiculturais e/ou interculturais que são feitas para essas disciplinas, sendo assim, não foi feito um estudo às disciplinas optativas, pois o nosso interesse era analisar a perspectiva intercultural nesses cursos como objetivo central.

De acordo com os autores que utilizamos para o referencial teórico, compreendemos que existem estudos e a preocupação em trazer para os discursos da formação inicial dos professores de Educação Infantil a perspectiva intercultural, contudo ainda se faz urgente a conclusão dessas propostas.

O que encontramos nos currículos de formação para os professores de Educação Infantil são preocupações que acabam silenciando as discussões multiculturais, pois a grande maioria das disciplinas que apresentam abordagens para a temática não a faz de maneira objetiva para o reconhecimento das diferenças. Os espaços que deveriam promover o diálogo entre as diversidades culturais, as diferenças e a igualdade ainda são poucos no que se refere ao percurso formativo obrigatório.

Gostaríamos de evidenciar que reconhecemos o quão é importante no nosso país a formação que é ofertada nas universidades públicas e que a nossa intenção, ao trazer para a pesquisa essas questões, é enunciar que precisamos de políticas públicas mais adequadas que visem a preparar os professores de Educação Infantil para trabalharem com as diferenças na infância e, assim, contribuirmos para a transformação dessa sociedade tão desigual e excludente.

Diante de tantas mudanças que ocorreram e que ocorrem na sociedade, se faz necessário pensar que as crianças também estão envolvidas e fazem parte desse processo, são novas culturas, novos e diferentes modos de vida, as crianças são agentes de seus desenvolvimentos, influenciam e são diretamente influenciadas pelo mundo ao seu redor.

Gostaríamos novamente de evidenciar que não temos o intuito de afirmar que todos os problemas educacionais são referentes a não abordagem das perspectivas interculturais e ou multiculturais, e nem, tão pouco, dizer que as instituições de ensino

não estão preparadas para formar os educadores para a primeira infância. Existem estudos anteriores, discursos e pesquisas que se debruçam sobre a temática. A nossa intencionalidade com a pesquisa é pontuar que existe uma lacuna entre o conhecimento adquirido na formação inicial dos professores e a realidade dos educandos de acordo com o nosso contexto social e cultural e que a perspectiva intercultural é um dos possíveis caminhos para os problemas educacionais.

Compreendemos que o processo de formação dos professores irá resultar na sua identidade e na prática, para tanto, para que ocorra essa articulação na perspectiva intercultural é preciso que ocorra a sensibilização para as diferenças, igualdade e equidade, pois é no contexto da sociedade em que vivemos e por meio das nossas experiências que nós nos reconhecemos.

Ao concluirmos este trabalho perante tudo que foi abordado acreditamos que a perspectiva intercultural é um dos caminhos que irá trazer contribuições para os problemas relacionados às diferenças e identidades cultural e social, para as desigualdades e os preconceitos que enfrentamos na sociedade e no contexto educacional. No entanto, essa perspectiva deve estar nos currículos para a formação inicial do professor de Educação infantil, não somente com o objetivo de cumprir metas, ou normas, mas como proposta para a reflexão e ação desses profissionais que trabalham e convivem com seres humanos em desenvolvimento, que têm as suas especificidades e singularidades de acordo com os contextos em que vivem, sejam por meio dos hábitos, valores, crenças, etnias, entre outras. É preciso considerar a criança, esse ser ativo como protagonista de sua história, pois a criança possui, produz e faz parte da nossa cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. S. F da. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: O lúdico e o processo de Desenvolvimento Infantil.** Cuiabá: Edefmt, 2007.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? Rev. da FAEEDBA-**Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**, trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi – 9. ed. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

_____. **Constituição da República Federativa.** Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** (1999). Resolução CEB nO2/99.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas -estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: _____ (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas;** Petrópolis – RJ: Vozes, p. 52-80, 2002.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: (org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Ressignificando a Didática na perspectiva intercultural**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq. 2007.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº37, jan./abr. 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

_____. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Caderno de Pesquisa, v. 46, n. 161. P.802-820, 2016.

_____. **Educação escola e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANEN, A. **Multiculturalismo e formação docente:** experiências narradas. Educação e Realidade, v. 24, nº 2, p. 89-102, 1999.

CANEN, A; ARBACHE, A. P; FRANCO, M. **Pesquisando multiculturalismo e educação:** o que dizem as dissertações e teses. Educação e Realidade, Porto Alegre – RS, v. 2, n.1, p. 161-181, 2001.

_____. **Pesquisando multiculturalismo e educação:** o que dizem as dissertações e teses. Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2000.

CANEN. A; A. OLIVEIRA, **Multiculturalismo e currículo em ação:** um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n. 21, p. 61-74, 2002.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMÁSIO, S. P. E. da. **Multiculturalismo versus interculturalismo:** por uma proposta intercultural do direito Desenvolvimento em questão. Ijuí, RS, vol. 6, n. 12, jul./dez. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, p. 63-86, 2008.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural:** decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed. 17ª, v. 21, 1987.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil**- 1ª. Ed. São Paulo, ed. Moderna, 2012.

GEERTZ, C. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar,1989.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentas**. Rev. de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun, 1995.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, P. B. V; MACEDO, C. F. de. **A proteção e fomento do direito à cultura em ambientes multiculturais**. Aspectos culturais da globalização e desenvolvimento. **Rev. científica direitos culturais**. Santo Ângelo, RS, v. 20, n. 20, p. 174-186, 2015.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora,1997.

IVENICKI, A. **Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ª. Ed. RJ: Dois Pontos Edit, 1987.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/e fundamental**. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LARROSA, B. J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas- SP: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, G. L. **Gênero Sexualidade e educação: uma perspectiva pós- estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZELLO, V. C. **Uma escola intercultural para uma sociedade multicultural**. Pelotas: [s.n.], Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2007.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios.** Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, D. T. de; CANCIAN, V. A; GALLINA, S. F. S. da. **Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contextos.** Pedagogias, Políticas e Contextos. Ed. PUCRS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria de Educação Infantil/ MEC. Porto Alegre, 2017.

MINAYO, M. C. de S. **Ciências Sociais: teoria, método e criatividade.** 21. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. rev. Aprimorada, 2006.

MOREIRA, A. F. B. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, tensões e desafios.** Rev. Brasileira de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, n° 18, p. 65-81, set./dez., 2001.

MOREIRA, A, B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____(Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B; MACEDO, E. F. **Currículo, identidade e diferença.** In: Moreira, A.F.B.; Macedo, E.F. (Orgs.), **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, p. 11-33, 2002.

OLIVEIRA, V. B. (Org.) **O Brincar e a Criança:** Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Z. R.; MARANHÃO, D.; ABBUD, I.; ZURAWSKI, M. P.; PEREIRA, M. V. E AUGUSTO, S. Planejar práticas pedagógicas: princípios e critérios. In: OLIVEIRA, Z. R (org). **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Editora Biruta, 2012.

RAMOS, S. S. I. **Abordando Gênero e Sexualidade na Educação Infantil: relatos de um projeto de intervenção.** Trabalho de Conclusão de curso. Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2016.

REDIN, M. M. **Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares.** In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, M. M. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, p. 11-22, 2007.

RIBEIRO, C. M. **Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras: Ed. UFLA, 2012.

SALLES, F; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil**. 2. ed. rev. e. ampl. São Paulo: Ática, 2012.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A; MARQUES, L. P. **Educação Intercultural desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, B. S. de. **O todo é igual a cada uma das partes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, p. 52-53, p. 5-14, 1999.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru – SP: EDUSC, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**- 3.ed. 1 reimpr. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, J. F. **Sociedade Multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s)**. Porto Alegre – RS, n. 2. p. 283 – 302, mai./ago. 2004.

SILVA, JR. H; BENTO, M. A. S; CARVALHO, S. P. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos de Relações de Trabalho e Desigualdades- CEERT: Instituto Avisa lá- formação continuada de Educadores, 2012.

VASCONCELOS, C. F. C. **Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

VAZ, A. F; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

VILHENA, R. G. S. **O curso de pedagogia em uma instituição de ensino público de São Luís: a formação multicultural em foco**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais, São Luís, 2013.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e pedagogia: in-surgir e reviver**. IN: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**- Rio de Janeiro: Letras, p. 12-43, 2009.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

APÊNDICE

Os currículos das nove Universidades Federais de Minas Gerais para o curso de Pedagogia na modalidade presencial.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
INFORMATIVO REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR
PEDAGOGIA 2011

INFORMATIVO REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	
DISCIPLINAS	1º PERÍODO
	01. História da Educação
	4 Sociologia da Educação
	6 Psicologia da Educação
	29. Educação e Diversidade I
	31. Práticas Textuais
	2º PERÍODO
	03. Filosofia da Educação
	07. Psicologia da Educação II
	15. Políticas de Educação para a Infância
	24. Fund. Teor. Met. do P. E. A. e Prat. Esc. Em Educação Infantil I
	28. Educação On Line: reflexões e práticas
	33. Corporeidade e Cultura de Movimento
	3º PERÍODO
	17 Fundamentos Teórico-Metodológico sem Alfabetização
	18 Fundamentos Teórico-Metodológico sem Português I
	22 Fundamentos Teórico-Metodológico sem História
	23 Fundamentos Teórico-Metodológico sem Artes I
	25 Fundamentos Teórico-Metodológico sem Educação Infantil II
	Eletiva On Line
	4º PERÍODO
	12. Planejamento da Educação: sistemas e unidades escolares
	19. Fundamentos Teórico-Metodológico sem Matemática
	20. Fundamentos Teórico-Metodológico sem Ciências
	21. Fundamentos Teórico-Metodológico sem Geografia
	27. Pesquisa I: Introdução à Pesquisa Educacional
	Eletiva On Line
	INFORMATIVO REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR
	5º PERÍODO
	5. Antropologia e Educação
	10. Currículo e Organização Pedagógica
	13. Estatística Aplicada à Educação



32. Pesquisall: elaboração do Projeto de Pesquisa
Eletiva Presencial
Eletiva OnLine

6º PERÍODO
02. Educação e Diversidade Étnico-racial
16. Educação Brasileira: legislação e sistema
26. Fundamentos Teórico-Metodológico sem EJA I
30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
Opcional presencial
Opcional On line

7º PERÍODO
11. Políticas Públicas Educacionais
14. Gestão e Organização dos sistemas escolares
Eletiva presencial
Opcional presencial
Opcional presencial
34. TCC I

8º PERÍODO
08. Trabalho e Educação
09. Avaliação e Medidas Educacionais
Eletiva presencial
Eletiva presencial
Opcional presencial
35. TCC II

https://ufsj.edu.br/coped/fluxograma_curricular.php



UNIVERSIDAD FEDERAL DE LAVRAS
GD066 - PEDAGOGIA (LICENCIATURA PLENA)

Código	Disciplina	Creditos
1º módulo		
DGDE 109	Introdução a Metodologia Científica	4
DGDE 178	Linguagem, Leitura e Produção de Texto	4
DGDE 214	Introdução a Educação a Distância	4
DGDE 215	Antropologia Da Educação	4
DGDE 216	Seminário de Pesquisa em Educação I	4
DGDE 217	Filosofia Da Educação I	4
DGDE 218	História da Educação I	4
DGDE 219	Psicologia Da Educação I	4
DGDE 220	Didática I	7
2º módulo		
DGDE 182	Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais	4
DGDE 183	Sociologia e Formação Docente	4
DGDE 186	Política e Organização da Educação Básica I	4
DGDE 221	Filosofia da Educação II	4
DGDE 222	Seminários de Pesquisa em Educação II	4
DGDE 223	História da Educação II	4
DGDE 224	Psicologia da Educação II	4
3º módulo		
DGDE 176	Didática II	4
DGDE 187	Política e Organização da Educação Básica II	4
DGDE 188	Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	4
DGDE 189	Fundamentos da Educação Infantil	4
DGDE 190	Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa	4
DGDE 191	Metodologia de Língua Portuguesa nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	4
DGDE 225	Seminário de Pesquisa em Educação III	4
4º módulo		
DGDE 180	Currículo e Escola	4
DGDE 192	Gestão Educacional: Fundamentos	4
DGDE 193	Educação, Gênero e Sexualidades	4
DGDE 194	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O Lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil	4
DGDE 195	Alfabetização e Letramento em Matemática	4
DGDE 196	Metodologia de Matemática nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	4
DGDE 226	Seminário de Pesquisa em Educação IV	4

5º módulo

DGDE 197	Gestão Educacional: Coordenação e Planejamento	4
DGDE 198	Fundamentos da Arte	4
DGDE 199	Metodologia da Arte nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	4
DGDE 200	Fundamentos da Educação Física	4
DGDE 201	Metodologia da Educação Física nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	4
DGDE 227	Seminário de Pesquisa em Educação V	4
DPRG 606	Estágio Supervisionado I (Gestão)	7

6º módulo

DGDE 202	Literatura Infanto-Juvenil	4
DGDE 203	Fundamentos em Ciências da Natureza	4
DGDE 204	Metodologia de Ciências da Natureza nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	4
DGDE 205	História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas	4
DGDE 206	Avaliação Educacional	4
DGDE 228	Seminário de Pesquisa em Educação VI	4
DPRG 706	Estágio Supervisionado II (Educação Infantil)	7

7º módulo

DGDE 207	Educação, Ambiente e Agroecologia	4
DGDE 208	Fundamentos de Geografia	4
DGDE 209	Metodologia de Geografia nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	4
DGDE 210	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	4
DGDE 229	Seminário de Pesquisa em Educação VII	4
DPRG 806	Trabalho de Conclusão de Curso I	4
DPRG 906	Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental)	7

8º módulo

DGDE 211	Fundamentos de História	4
DGDE 212	Metodologia de História nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	4
DGDE 230	Seminário de Pesquisa em Educação VIII	4
DGDE 232	Educação de Jovens e Adultos	4
DPRG 116	Trabalho de Conclusão de Curso II	4
DPRG 406	Estágio Supervisionado IV (EJA)	7

Subgrupos de Disciplinas Eletivas

DGDE 213	Práticas Educativas Interdisciplinares no Ensino Fundamental	4
DGDE 231	Pedagogia em Ambientes não Escolares	4

https://sig.ufla.br/modulos/publico/matrizes_curriculares/index.php



UNIVERSIDAD FEDERAL DE MINAS GERAIS
PEDAGOGIA
Matriz curricular versão 2013/1 (2009/1)

Código	Disciplina	Carga
1º Período		
MTE 224	Alfabetização e Letramento I	60 HR
ADE 58	Política Educacional	60 HR
CAE 145	Metodologia de Pesquisa em Educação I	60 HR
CAE 104	Sociologia da Educação I	60 HR
CAE 111	Filosofia da Educação I	60 HR
2º Período		
MTE 212	Alfabetização e Letramento II	60 HR
CAE 213	Arte no Ensino Fundamental	60 HR
CAE 129	Psicologia da Educação I	60 HR
CAE 22	Filosofia da Educação II	60 HR
CAE 43	Sociologia da Educação II	60 HR
FAE 376	Sociologia da Educação II	60 HR
3º Período		
MTE 5	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	60 HR
CAE 7	Antropologia e Educação	60 HR
CAE 130	Psicologia da Educação II	60 HR
CAE 109	História da Educação II	60 HR
CAE 146	Estágio Curricular de Introdução ao Campo Educacional	60 HR
FAE 377	Atividades Teórico-Práticas II	60 HR
4º Período		
MTE 6	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	60 HR
MTE 214	Corpo e Educação	60 HR
CAE 147	Estudos sobre a Infância	60 HR
ADE 44	Teorias de Currículo	60 HR
ADE 45	Proc. Educativos nas Ações Coletivas	30 HR
ADE 46	Esc. e Diversidade: Interfaces Pol. E Sociais	30 HR
FAE 378	Atividades Teórico-Práticas III	120 HR

5º Período		
MTE 24	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60 HR
MTE 225	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	60 HR
MTE 25	Didática	60 HR
CAE 148	Fundamentos da Educação Inclusiva	60 HR
ADE 59	Organização da Educação Infantil	30 HR
ADE 47	Organização do Ensino Fundamental	30 HR
	Formação Livre	60 HR
6º Período		
MTE 68	Dificuldades no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita	60 HR
MTE 226	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	60 HR
MTE 227	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas	60 HR
MTE 231	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas	60 HR
MTE 215	Estágio Curricular em docência no Ens. Fundamental	215 HR
7º Período Adm, de Sistemas e Instituições Educacionais		
CEA 150	Sistemas de Avaliação Educacional	60 HR
LET 223	Libras	
MTE 232	Arte na Educação Infantil	60 HR
MTE 233	Didática da Educação Infantil	60 HR
MTE 73	Estágio Curricular em Educação Infantil	120 HR
7º Período Educador Social		
CEA 150	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	60 HR
LET 223	Libras	
MTE 232	Arte na Educação Infantil	60 HR
MTE 233	Didática da Educação Infantil	60 HR
MTE 73	Estágio Curricular em Educação Infantil	120 HR
7º Período Educação de Jovens e Adultos		
ADE 48	Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Cidadania	60 HR
LET 223	Libras	
MTE 232	Arte na Educação Infantil	60 HR
MTE 233	Didática da Educação Infantil	60 HR
MTE 73	Estágio Curricular em Educação Infantil	120 HR

7º Período Ciências da Educação		
CAE 149	Metologia de Pesquisa em Educação II	60 HR
LET 223	Libras	
MTE 232	Arte na Educação Infantil	60 HR
MTE 233	Didática da Educação Infantil	60 HR
MTE 73	Estágio Curricular em Educação Infantil	120 HR
8º Período Adm. De Sistemas e Instituições Educacionais		
ADE 52	Economia e Política de Financiamento da Educação Básica	60 HR
ADE 49	Observatório de Currículo: Educ. Infantil	30 HR
ADE 50	Observatório de Currículo: Ens. Fundam	30 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
ADE 51	Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	120 HR
8º Período Educador Social		
CEA 151	Fundamentos Teórico-Metod. da Educação Popular	60 HR
ADE 49	Observatório de Currículo: Educ. Infantil	30 HR
ADE 50	Observatório de Currículo: Ens. Fundam	30 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
ADE 51	Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	120 HR
8º Período Educação de Jovens e Adultos		
CAE 151	Fundamentos Teórico-Metod. da Educação Popular	60 HR
ADE 49	Observatório de Currículo: Educ. Infantil	30 HR
ADE 50	Observatório de Currículo: Ens. Fundam	30 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
ADE 51	Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	120 HR
8º Período Ciências da Educação		
DECAE (G1)	Optativa Direcionada	60 HR
ADE 49	Observatório de Currículo: Educ. Infantil	30 HR
ADE 50	Observatório de Currículo: Ens. Fundam	30 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
ADE 51	Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica	120 HR

9º Período Adm, de Sistemas e Instituições Educacionais		
ADE 54	Trabalho Docente e Relações de Trabalho nos Sistemas de Ensino	60 HR
DAE (G2)	Optativa Direcionada	60 HR
DAE (G2)	Optativa Direcionada	60 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
	Formação Livre	60 HR
9º Período Educador Social		
CAE 153	Educação Social	60 HR
MTE 218	Tópicos em Educação Social	60 HR
CAE 167	Tópicos Especiais em Sociologia da Educação	60 HR
MTE 216	Prática em Educação Social	60 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
	Formação Livre	60 HR
9º Período Educação de Jovens e Adultos		
ADE 26	Organização da Educação de Jovens e Adultos	60 HR
MTE 217	Metodologia de História nos Processos Pedagógicos e suas Tecnologias	60 HR
ADE 53	Prática em Educação de Jovens e Adultos	60 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
	Formação Livre	60 HR
9º Período Ciências da Educação		
DECAE (G1)	Optativa Direcionada	60 HR
DECAE (G1)	Optativa Direcionada	60 HR
CAE 152	Monografia na área de Ciências da Educação	60 HR
	Optativa	60 HR
	Optativa	60 HR
	Formação Livre	60 HR

<https://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/Home/O-Curso/Matriz-curricular/Matriz-curricular-versao-2013-1-2009-1>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA (LICENCIATURA) - 2020/1 (currículo 2)
CAMPUS MARIANA

CÓDIGO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	PRÉ-REQUISITO	CHS	CHA	AULAS		PER
					T	P	
EDU143	INTRODUCAO A EDUCACAO		60	72	2	2	1
EDU144	SUJEITO E DIVERSIDADE		60	72	4	0	1
EDU145	PROFISSAO, GENERO E CONDICAO DOCENTE		60	72	4	0	1
EDU146	ESTUDOS FILOSOFICOS SOBRE EDUCACAO		60	72	4	0	1
EDU147	SEMINARIO I: O QUE E APRENDER		30	36	2	0	1
EDU252	ESTUDOS HISTORICOS SOBRE EDUCACAO		60	72	4	0	1
EDU148	PESQUISA EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS EPISTEMOLOGICAS		60	72	4	0	2
EDU149	DIDATICA, PLANEJAMENTO E ORGANIZACAO ESCOLAR		60	72	2	2	2
EDU150	SEMINARIO II: O QUE E APRENDER NA PERSPECTIVA COGNITVA	EDU147	30	36	2	0	2
EDU253	ESTUDOS SOCIOLOGICOS SOBRE EDUCACAO		60	72	4	0	2
EDU254	POLITICA E GESTAO EDUCACIONAL		60	72	4	0	2
EDU256	PSICOLOGIA DA EDUCACAO		60	72	4	0	2
LET397	LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS		30	36	2	0	2
BEV304	NATUREZA E SOCIEDADE: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS PARA A EDUCACAO INFANTIL		60	72	2	2	3
EDU151	PSICOLOGIA DA EDUCACAO E DESENVOLVIMENTO	EDU256	60	72	4	0	3
EDU152	FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS DA EDUCACAO INFANTIL		60	72	4	0	3
EDU153	O CORPO, O BRINCAR E LUDICIDADE NA EDUCACAO INFANTIL		60	72	2	2	3

EMA014	MATEMATICA I: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS DE ENSINO NA EDUCACAO INFANTIL		60	72	2	2	3
MIF001	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO I		30	36	1	1	3
EDU154	ALFABETIZACAO E LETRAMENTO I		60	72	2	2	4
EDU155	ESTAGIO SUPERVISIONADO I: EDUCACAO INFANTIL	EDU152 EDU153	120	144	0	8	4
EDU156	SEMINARIO III: COMO A CRIANCA DE 0 A 5 ANOS APRENDE	EDU150	30	36	2	0	4
EFD357	EDUCACAO FISICA I: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS NA EDUCACAO INFANTIL		60	72	2	2	4
LET398	LETRAMENTO E LINGUA PORTUGUESA I: LITERATURA INFANTIL		60	72	2	2	4
EDU157	FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL		30	36	2	0	5
EDU158	ALFABETIZACAO E LETRAMENTO II	EDU154	60	72	2	2	5
EDU159	ESTAGIO SUPERVISIONADO II: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	EDU155	120	144	0	8	5
EDU160	SEMINARIO IV: COMO A CRIANCA DE 6 A 11 ANOS APRENDE?	EDU156	60	72	4	0	5
EFD358	EDUCACAO FISICA II: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	EFD357	60	72	2	2	5
EMA015	MATEMATICA II: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS DE ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL.	EMA014	60	72	2	2	5
MIF002	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO II		30	36	1	1	5
ART209	ARTES: CONTEUDOS METODOLOGIAS E PRATICAS		60	72	2	2	6
BEV305	CIENCIAS: CONTEUDOS METODOLOGIAS E PRATICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.	BEV304	60	72	2	2	6

EDU161	ESTAGIO SUPERVISIONADO III : GESTAO ESCOLAR.		90	108	0	6	6
EDU162	GEOGRAFIA CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICAS DE ENSINO.		60	72	2	2	6
EDU163	SEMINARIO V: O QUE E ENSINAR?	EDU160	60	72	4	0	6
LET399	LETRAMENTO E LINGUA PORTUGUESA II		60	72	2	2	6
EDU164	CURRICULO: TEORIA E PRATICA		60	72	4	0	7
EDU165	EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL E PROCESSOS DE EXCLUSAO		60	72	4	0	7
EDU166	ESTAGIO SUPERVISIONADO IV: DIVERSIFICACAO DE EXPERIENCIAS	EDU159	90	108	0	6	7
EDU167	INCLUSAO EM EDUCACAO E EDUCACAO ESPECIAL		60	72	4	0	7
EDU168	SEMINARIO VI: QUAIS SUJEITOS, QUAIS TEORIAS, QUAIS PRATICAS?	EDU163	60	72	4	0	7
HIS267	HISTORIA: CONTEUDOS, METODOLOGIAS E PRATICA DE ENSINO		60	72	2	2	7
MIF003	MODULO INTERDISCIPLINAR DE FORMACAO III		30	36	1	1	7
EDU169	AVALIACAO EDUCACIONAL		60	72	4	0	8
EDU170	EDUCACAO E TECNOLOGIAS		60	72	4	0	8
EDU171	SEMINARIO VII: CONCLUSAO DE CURSO		60	72	4	0	8
LET966	INTRODUCAO A LIBRAS		60	72	2	2	8

CÓDIGO	DISCIPLINAS ELETIVAS	PRÉ-REQUISITO	CHS	CHA	AULA		PER
					T	P	
EDU230	FUNDAMENTOS DA EDUCACAO: ANTROPOLOGIA		30	36	2	0	
EDU405	PSICANALISE E EDUCACAO		60	72	4	0	
EDU408	EDUCACAO NO MEIO RURAL		60	72	4	0	
EDU409	PRATICAS EDUCATIVAS EM AMBIENTES NAO-ESCOLARES		60	72	4	0	
EDU412	PSICOMOTRICIDADE		60	72	4	0	
EDU416	TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO I		30	36	2	0	

EDU417	TOPICOS ESPECIAIS EM EDUCACAO II: ALFABETIZACAO		30	36	2	0	
EDU426	TOP ESP EM EDUCACAO III: ENSINO E APRENDIZAGEM		60	72	4	0	
EDU428	TOP ESPECIAIS EM EDUCACAO V: EDUCACAO INFANTIL		60	72	2	2	
EDU519	OFICINA DE RECURSOS DIDATICOS		60	72	4	0	
EDU532	EDUCACAO PATRIMONIAL		30	36	2	0	
EDU534	RELACOES ETNICO-RACIAIS E EDUCACAO		30	36	2	0	

CÓDIGO	ATIVIDADES	PRÉ-	CARÁTE	CHS		PE	
ATV100	ATIVIDADES ACADEMICO-CIENTIFICO-CULTURAIS		OBRIGATORIA	200			

Componentes Curriculares Exigidos para Integralização no Curso	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias	2820
Disciplinas Eletivas	300
Disciplinas Optativas	0
Disciplinas Facultativas	0
Atividades	200
Total	3320

https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/matrizpedcurriculo_2_0.pdf?m=1592332797



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
NOVO FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA**

DISCIPLINAS	
1º Período	História da Educação I 72
	Psicologia da Educação
	Cotidiano Escolar 72
	Organização do Trabalho Acadêmico 36
	Sociologia da Educação I
	Pesquisa e Prática Pedagógica I
2º Período	História da Educação II 72
	Desenvolvimento e Aprendizagem
	Filosofia da Educação I
	Sociologia da Educação II 72
	Educação Inclusiva 72
3º Período	Organização e Política da Educação Brasileira
	Filosofia da Educação II
	Teorias Curriculares
	Eletiva I 36
	Didática 72
	Pesquisa e Prática Pedagógica
4º Período	Estágio Supervisionado em Educação Infantil I 36+36
	Fundamentos e Didática da
	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa
	Eletiva II 36
	Avaliação Educacional
	Educação Ambiental 72
	Currículo e Planejamento da Educação Infantil
5º Período	Estágio Supervisionado em Educação Infantil II 36+36
	Fundamentos e Didática da
	Fundamentos e Didática da Alfabetização
	Educação de Jovens e Adultos
	Práticas de Avaliação na Educação Infantil
	Currículo e Planejamento nos anos iniciais do Ensino
	Pesquisa e Prática Pedagógica
	Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino
	Fundamentos e Didática da Matemática

6º Período	Fundamentos e Didática das Ciências Naturais
	Libras 72
	Práticas de Avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental
	Ludicidade e Desenvolvimento Infantil
7º Período	Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino
	Fundamentos e Didática da História 72
	Fundamentos e Didática da Geografia
	Gestão Educacional I
	Fundamentos e Didática da Arte- Educação
	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I 36+36
	Seminários de Pesquisa e Prática Pedagógica 36+36
8º Período	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II 36+36
	Eletiva III
	Gestão Educacional II
	Fundamentos e Didática de Educação Física
	Literatura Infantil 72
	Eletiva IV 36
	TCC
	100h AACC

https://ufsj.edu.br/coped/fluxograma_curricular.php



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA - 2013

Créditos	Diciplina	Carga
1º ano		
04	Projeto Integrado de Prática Educativa 1	120
03	Didática 1	090
03	Sociologia da Educação	090
03	História da Educação 1	90
04	Metodologia de Ensino de Matemática	120
04	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	120
04	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 1 (POTP 1)	120
2º ano		
04	Projeto Integrado de Prática Educativa 2	120
03	Didática 2	090
04	Psicologia da Educação 1	120
03	História da Educação 2	090
04	Metodologia de Ensino de História e Geografia	120
03	Princípios e Métodos de	090
04	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 2 (POTP 2)	120
3º ano		
-----	Seminário de Prática Educativa	020
T-060	Estágio Supervisionado 1 (Docência na Educação Infantil e	P-090
04	Psicologia da Educação 2	120
03	Filosofia	090
04	Metodologia de Ensino de Ciências	120
04	Educação Infantil	120
03	Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 3 (POTP 3)	090
02	Optativa	060
02	LIBRAS	060
4º ano		
04	Políticas e Gestão da Educação	120
T-120	Estágio Supervisionado 2	P-300
03	Sociedade, Trabalho e Educação	090
04	Filosofia da Educação	120
03	Educação Especial	090
04	Currículo e Culturas Escolares	120

03	Educação de Jovens e Adultos	090
----	------------------------------	-----

Observações:

- 1 - Além dessas disciplinas estão programadas *210 horas* de formação acadêmico-científico-cultural, as quais devem ser desenvolvidas *também* no extra-turmo (carga horária não incluída no turno de aula), por meio de atividades específicas, conforme tabela em anexo.
- 2 - No 4º ano estão previstas o cumprimento de *10 horas semanais*, no extra-turmo para realização do Estágio Supervisionado 2.
- 3 - O aluno deve cursar a disciplina LIBRAS no extra-turmo até a reforma curricular, quando a mesma

1	Análise de Dados em Educação	GPE035
2	Concepções de Criança na Modernidade	GPE032
3	Corpo e Educação	GPE036
4	Educação Ambiental	GPE037
5	Educação e Saúde	GPE038
6	Educação e Sexualidade	GPE029
7	Expressão Lúdica	GPE039
8	Introdução à Educação à Distância	GPE031
9	Introdução à Informática na Educação	GPE034
10	Linguagem, Saber e Processos de Arte Educação	GPE040
11	Imaginário da Criança e Linguagens	GPE041
12	Monografia 1	GPE042
13	Monografia 2	GPE043
14	Mudança Social, Trabalho e Educação	GPE044
15	Pensamento Pedagógico Brasileiro	GPE045
16	Construção do Discurso Escrito	GPE046
17	Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente	GPE033
18	Tópicos Básicos em Pedagogia Empresaria	GPE047

http://www.faced.ufu.br/system/files/conteudo/grade_curricular_2013-pdf.pdf



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO 2016
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
Currículo do Curso de Pedagogia

Exigência	Horas	Prazos	Anos
Disciplinas obrigatórias	3510	Mínimo	3,5
Disciplinas optativas	420	Padrão	4,0
Ativ. Complementares (135h)		Máximo	6,5
Estágio Supervisionado (480h)			
Total	3930		

Disciplinas Obrigatórias

Código	Nome	Carga Horária Cr(T-P)	Total Horas	Pré-requisito (Pré ou Co-requisito)*	Semestre de Oferecimento
1º período					
EDU220	História da Educação	5(4-1)	75		I
EDU224	Filosofia da Educação	4(4-0)	60		I
EDU230	Sociologia da Educação	4(3-1)	60		I
EDU294	Prática de Formação	4(2-2)	60		I
EDU491	Introdução aos Estudos	5(4-1)	75		I
LET104	Oficina de	4(4-0)	60		I e II
Total		26	390		
Total Acumulado		26	390		

2º período					
EDU150	Didática Geral	6(6-0)	90		II
EDU210	Psicologia da Educação	4(4-0)	60		II
EDU211	Psicologia da Educação	4(4-0)	60	EDU210	II
EDU221	História da Educação	5(4-1)	75	EDU220	II
EDU225	Filosofia da Educação	4(4-0)	60	EDU224	II
EDU231	Sociologia da Educação	4(3-1)	60	EDU230	II
EDU250	Metodologia Científica	4(4-0)	60		II
EDU295	Prática de Formação	4(2-2)	60		II
Total		35	525		
Total Acumulado		61	915		

3º período					
EDU180	Estatística Aplicada	4(4-0)	60		I

EDU228	Antropologia e E	4(4-0)	60		I e II
EDU260	Fundamentos da	5(4-1)	75		I
EDU296	Prática de Forma	4(2-2)	60		I
EDU461	Ensino de Mate n	4(3-1)	60	EDU150	I
EDU463	Alfabetização e L	4(4-0)	60	EDU150	I
Total		25	375		
Total Acumulado		86	1290		

4º período					
EDU151	Didática II	4(4-0)	60	EDU150	II
EDU194	Infância, Lúdico e	4(2-2)	60	EDU260*	II
EDU234	Currículo na Edu	4(4-0)	60		II
EDU261	Fundamentos da	4(4-0)	60		II
EDU297	Prática de Forma	4(2-2)	60		II
EDU470	Ensino de Mate n	4(3-1)	60	EDU150	II
LET491	Língua Brasileira	4(2-2)	60	EDU150 e	II
Total		28	420		
Total Acumulado		114	1710		

5º período					
EDU262	Fundamentos da	4(4-0)	60	ou (EDU200 e EIN	I
EDU263	Fundamentos	4(4-0)	60		I
EDU290	Educação Infanti	4(4-0)	60		I
EDU464	Ensino de Língua	4(4-0)	60	EDU150 e	I
EDU465	Ensino de Língua	4(4-0)	60	EDU464	I
Total		20	300		
Total Acumulado		134	2010		

6º período					
EDU226	Educação e Antr	4(4-0)	60		II
EDU433	Etnia e Educação	4(4-0)	60		II
EDU451	Estágio	10(4-6)	150		II
Total		18	270		
Total Acumulado		152	2280		

7º período					
EDU143	Legislação da Ed	4(4-0)	60		I
EDU201	Atividades Comp	0(0-9)	135		I e II
EDU384	Avaliação em Ed	4(3-1)	60		I
EDU388	Trabalho de Con	2(2-0)	30	EDU382	I
EDU452	Estágio	10(4-6)	150	EDU150 e	II
EDU460	Ciências Naturais	4(4-0)	60	EDU151 e	I
EDU467	História	4(4-0)	60	EDU151 e	I

EDU321	Educação	4(4-0)	60	EDU221	II
EDU323	Estudos	4(4-0)	60	EDU222	II
EDU324	Processo	5(4-1)	75		I
EDU337	Das lições de	4(4-0)	60		I
EDU341	Estrutura e	4(4-0)	60		II
EDU342	Projeto Político	4(4-0)	60		I
EDU343	Pedagogia de	4(2-2)	60		II
EDU344	Pedagogia	4(4-0)	60		
EDU345	Políticas para a	4(4-0)	60	EDU221 e	II
EDU346	Financiamento	4(4-0)	60		II
EDU369	Metodologias	4(4-0)	60		II
EDU382	Metodologia da	4(4-0)	60		II
EDU389	Metodologias	4(4-0)	60		I
EDU430	Educação e	4(4-0)	60		I e II
EDU431	Sociologia da	4(4-0)	60	EDU231 ou	I
EDU432	Mundialização e	4(4-0)	60		II
EDU462	Comunicação	4(4-0)	60		I
EDU469	Laboratório de	4(0-4)	60		II
EDU474	Temas	5(4-1)	75		II
EDU475	Temas	4(4-0)	60		II
EDU476	Tópicos	4(2-2)	60	EDU460	I
EDU492	Tópicos	2(2-0)	30		I e II
EDU493	Tópicos	2(2-0)	30		I e II
EDU495	Educação de	4(4-0)	60		II
EDU496	Educação na	4(4-0)	60		II
EDU497	Educação e	4(4-0)	60		I
EDU498	Trabalho e	4(4-0)	60		II
NUT493	Tópicos	4(4-0)	60		I

http://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&complemento=* &curso=PED&ano=2016



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI

CAMPUS JK MINAS GERAIS PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
FACULDADE INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
LICENCIATURA MODALIDADE PRESENCIAL
VIGÊNCIA A PARTIR DE SETEMBRO DE 2018

Período	Unidade Curricular	Carga Horária		Pré-requisito	Correquisito	Obrigatória
		Teórica	Prática			
1	Oficina de Texto Acadêmico	60h	15h			X
	Filosofia Geral e Educação	60h	15h			X
	História da Educação Antiga e Medieval	60h	15h			X
	Diversidade e Educação	60h	15h			X
	Psicologia do Desenvolvimento	60h	15h			X
2	Filosofia da Educação	60h	15h			X
	Infância e Educação	60h	15h			X
	História da Educação Moderna e Contemporânea	60h	15h			X
	Didática	60h	15h			X
	Introdução à Sociologia da Educação	60h	15h			X
3	História da Educação Brasileira	60h	15h			X
	Sociologia da educação: questões contemporâneas	60h	15h			X
	Alfabetização e Letramento	60h	15h			X
	Fundamentos e Didática da Educação Infantil	60h	15h			X
	Psicologia da Aprendizagem	60h	15h			X

4	Fundamentos e Didática das Ciências Naturais	60h	15h			X
	Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa	60h	15h			X
	Avaliação Educacional	60h	15h			X
	Planejamento Educacional	60h	15h			X
	Cultura, currículo e conhecimento	60h	15h			X
5	Fundamentos e Didática da Arte e Corporeidade	60h	15h			X
	Fundamentos e Didática da Matemática	60h	15h			X
	Psicologia da Educação	60h	15h			X
	Tecnologias na Educação	60h	15h			X
	Orientação ao Estágio na Educação Infantil	30h	-		X	X
	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	-	110h		X	X
6	Educação de Jovens e Adultos	60h	15h			X
	Fundamentos e Didática da Geografia	60h	15h			X
	Fundamentos e Didática da História	60h	15h			X
	Metodologia da Pesquisa em Educação	60h	15h	X		X
	Orientação ao Estágio no Ensino Fundamental Anos	30h	-		X	X
	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental Anos	-	110h		X	X
7	Educação Inclusiva e Especial	60h	15h			X
	Políticas Educacionais	60h				X
	Trabalho Pedagógico nos Espaços Não-Escolares	60h				X
	Gestão de Processos Educacionais	60h				X

	Orientação ao Estágio em Diversidade	30h			X	X
	Estágio Supervisionado em Diversidade	-	90h		X	X
	TCC I	-	50h	X		X
8	Educação e Relações Étnico-raciais	60h				X
	Língua Brasileira de Sinais-Libras	60h				X
	Portugues como segunda língua para surdos na	30h				X
	Seminários de Educação	60h				X
	Orientação ao Estágio em Gestão	30h			X	X
	Estágio Supervisionado em Gestão	-	90h		X	X
	TCC II	-	50h	X		X

http://www.ufvjm.edu.br/prograd/2016-10-21-18-14-17/doc_download/3080-ppc-2018-pedagogia.html



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
(UNIFAL-MG)
PROJETO PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA

1º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
História da Educação I	60	----	----	60
Introdução à Pedagogia	30	----	----	30
Sociologia da Educação I	60	----	----	60
Filosofia da Educação I	60	----	----	60
Psicologia e Educação I	30	----	----	30
Política Educacional	60	----	----	60
Total	300	----	----	300

2º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
História da Educação II	60	----	----	60
Currículo: Teoria e Prática	60	----	----	60
Sociologia da Educação II	60	----	----	60
Filosofia da Educação II	60	----	----	60
Psicologia e Educação II	60	----	----	60
Total	300	----	----	300

3º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Antropologia e Educação	60	----	----	60
Didática	60	----	----	60
Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil	60	----	----	60

Alfabetização e Letramento I	60	15	----	75
Gestão Escolar I	60	15	----	75
Total	300	30	----	330

4º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias I	60	30	----	90
Conhecimento e Currículo na Educação Infantil	60	15	----	75
Alfabetização e Letramento II	60	15	----	75
Processos Educativos não Escolares	60	15	----	75
Gestão Escolar II	60	15	----	75
Total	300	90	----	390

5º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias II	60 30	30	----	90 60

Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias I	60	----	----	60
Pesquisa em Educação	30	-----	-----	30
Artes: Fundamentos e Metodologias I	60	15	----	75
Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias I	60	15	----	75
Prática de Ensino e Orientação de Estágio I	----	30	75	105
LIBRAS	30	----	----	30
Total	270	90	75	435

6º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Trabalho de Conclusão de Curso I	60	----	---	60

Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologias II	60	-----	-----	60
Organização Didática da Educação Infantil	60	15	-----	75
Artes: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45
Língua Portuguesa e Literatura Infantil: Fundamentos e Metodologias II	30	15	-----	45
Prática de Ensino e Orientação de Estágio II	-----	30	75	105
Tópicos em Educação I	30	-----	-----	30
Total	270	75	75	420

7º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total

Geografia: Fundamentos e Metodologias I	60	15	----	75
Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias I	60	15	----	75
História: Fundamentos e Metodologias I	60	15	----	75
Matemática: Fundamentos e Metodologias I	60	15	----	75
Prática de Ensino e Orientação de Estágio III	----	30	75	105
Tópicos em Educação II	30	----	----	30
Total	270	90	75	435

8º Período				
Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Geografia: Fundamentos e Metodologias II	30	15	----	45

Ciências Naturais: Fundamentos e Metodologias II	30	15	----	45
História: Fundamentos e Metodologias II	30	15	----	45
Matemática: Fundamentos e Metodologias II	30	15	----	45
Prática de Ensino e Orientação de Estágio IV	----	30	75	105
Trabalho de Conclusão de Curso II	----	200* 205	----	200* 205
Total	120	290 295	75	485 490

<http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivoId=296>