

A DIFERENÇA CULTURAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS

Resultado de pesquisa finalizada

Grupo de Trabalho: 25 - Educação e Desigualdade Social

Simony Freitas de Melo

Resumo

Os estudos sobre políticas de currículo de formação docente apontam que para serem significativas, tais políticas devem voltar-se para uma educação reflexiva e crítica que considere a diferença cultural na construção dos currículos de formação docente. Nessa perspectiva que este estudo procurou compreender como é tratada a diferença cultural nas Diretrizes Curriculares Brasileiras do curso de Pedagogia. Para atingir os objetivos propostos utilizamos da abordagem qualitativa, tomando como procedimento metodológico a realização de pesquisa documental e como procedimento de análise dos dados, a Análise de Conteúdo, baseando-se em Bardin (2005). O resultado da pesquisa aponta para uma política curricular preocupada com as questões que envolvem a diferença cultural numa perspectiva de transformação da realidade que se aproxima do multiculturalismo crítico.

Palavras-chave: Diferença Cultural, Políticas de Currículo, Diretrizes Curriculares Brasileiras.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de uma pesquisa vinculada ao Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPE, que tratou da diferença cultural no âmbito das políticas curriculares e do currículo de formação do pedagogo, professor das séries iniciais da Educação Básica no Brasil.

Partimos do pressuposto de que uma das fortes características do nosso país é a riqueza em diversas culturas, e por isso que sua educação não poderia ser retratada de forma monocultural. Muito pelo contrário, o professor, numa única sala de aula, trabalha com inúmeras culturas, em suas mais variadas formas e expressões. E esse é um fato que fomenta a discussão a que se propôs este trabalho, pois, diante dessa realidade, questionamos como as políticas de formação de professores tratam a diferença cultural para que seu currículo seja pautado na perspectiva crítica, que não alimente a exclusão, os preconceitos, a discriminação, não deixando à margem as culturas não hegemônicas e conseqüentemente menos reconhecidas historicamente, ficando claro que as diferenças culturais existentes são construções sociais.

Dentro dessa discussão, é perceptível que o contexto educacional atual já tem relacionado às questões culturais a alguns temas como a Formação de Professores, os Saberes Docentes, as Políticas Educacionais, as Representações Sociais, entre outros. Isso abre horizontes para possíveis diálogos e análises dos profissionais da área. Na Formação de Professores, destacamos, ainda, as Políticas de Currículo de Formação Docente, que também se insere nesses diálogos e análises vinculados à cultura, pois se apresenta como um dos motivos de preocupações e discussões na área Educacional.

Entre as preocupações e discussões em torno das Políticas de Currículo de Formação do Professor, ressaltamos uma: o desafio de contemplar nas políticas curriculares o trabalho com as diferentes culturas na perspectiva de valorizar cada uma sem sobreposições. Esse desafio implica, por um lado, um tratamento equânime entre as diferenças e, por outro, o respeito às peculiaridades de cada cultura. Esta é uma das justificativas dos profissionais da área e tem, por consequência, evidentes desdobramentos, principalmente nos espaços oficiais, como documentos, políticas, diretrizes, entre outros.

Essa preocupação é visualizada nos Parâmetros Curriculares Brasileiros, publicados pelo governo, através do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, no ano de 1997, em que um dos cinco temas transversais é o Pluralismo Cultural. Expressa-se também, no Referencial Curricular Brasileiro para Escolas Indígenas, publicado pelo MEC no ano de 1998, elaborado com a participação de educadores indígenas, assim como na Lei 10.639, publicada no ano de 2003, em que o governo federal estabelece a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Também, as Diretrizes Curriculares Brasileiras para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicadas em 2004, confirmam o compromisso com o enfrentamento do desafio de trabalhar com as diferentes culturas.

Além desses exemplos, constatamos o crescente número de políticas de ação afirmativa, como as designadas “política de cotas”, “reserva de vagas” e “ação compensatória”, sendo implementadas no país. Essas vêm se concretizando por meio de medidas tomadas ou determinadas pelo governo, a fim de extinguir desigualdades acumuladas historicamente, buscando a garantia de igualdade de direitos e tratamento.

As diretrizes e políticas supracitadas se apresentam como ações concretas oriundas dessas discussões e preocupações sobre a cultura que abarcam não somente o âmbito educacional, mas o contexto social como um todo. Tais políticas chamam a atenção até mesmo das pessoas que não haviam despertado para essas questões, fato que contribui significativamente para que se reconheça esta sociedade como plural, multicultural, entre outras características.

No entanto, optamos por discutir este tema nas Políticas Curriculares de Formação Docente, inclusive, porque presumimos que muitos professores foram formados através de políticas e currículos balizados na perspectiva Tradicional. E tal perspectiva culmina numa postura monocultural, que Stoer e Cortesão (1999) denominam de *daltonismo cultural*, pois o professor “daltônico” não consegue enxergar o “arco-íris” de culturas existente em sua sala de aula. Sobre essa postura Giroux e McLaren (1994), assim se colocam:

“Para muitos professores que se vêm lecionando para alunos de classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que freqüentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles”. (p.134)

Ao professor é facultada a promoção e a possibilidade de uma prática pedagógica emancipadora, crítica, diferenciada, que redimensiona o currículo com o qual trabalha, para construir, reorientar, conceber o processo educativo em função de novas demandas sociais. Por isso, não queremos afirmar que a formação do professor ou currículo de formação desse, pautada no reconhecimento da diferença cultural, ou ainda, numa perspectiva que considere essa diferença, necessariamente garanta a efetivação dessa prática emancipadora, pois, como já dito, ao professor é facultada essa possibilidade. Entretanto, fazemos o seguinte questionamento: sem uma formação que considere e promova uma orientação sobre o reconhecimento da diferença cultural, enquanto uma construção social, essa possibilidade não ficaria ainda mais difícil? Entendemos que, mesmo este

profissional estando disposto a assumir tal postura, ele não teve subsídios teóricos e práticos na sua formação.

A resposta ao nosso questionamento sobre as questões culturais na formação dos professores foi encontrada em Imbernón (2004), para quem o enfrentamento das problemáticas referentes à desigualdade social e econômica e à diversidade cultural são aspectos que a formação docente, neste século, não poderá mais ignorar. Nessa mesma direção, Leite (2003) nos aponta que a formação de professores é necessário

“como premissa o desenvolvimento de competências que permitam aos Professores configurar e desenvolver projectos que adequem o discurso oficial às especificidades locais e ao mundo em que vivemos ou, dito de outro modo, que tornem significativo para quem aprende os conhecimentos seleccionados pela escola e os processos dessa aprendizagem criem condições para o exercício activo da cidadania”. (p. 45)

Entendemos que, para o desenvolvimento de tais competências, é necessária uma formação que permita ao professor essa construção e aquisição de conhecimentos socioculturais, que lhe possibilite a compreensão das relações que a cultura, a língua, a economia têm no desenvolvimento escolar dos seus alunos. Uma formação capaz de promover uma prática pedagógica preocupada com o global sem esquecer o local, com as diferenças culturais construídas; uma formação direcionada para o compromisso de formar professores investigadores, pesquisadores, ativos, principalmente na construção e reconstrução diária dos currículos escolares. Essa formação poderá proporcionar conhecimentos que lhes possibilitem a capacidade de se assumirem como autores de uma prática educativa crítica.

Questionamos, então, que formação está sendo oferecida para esse professor. Será que as políticas de currículo de formação docente que orientam a construção dos projetos curriculares das Instituições de Ensino Superior contemplam essa discussão da diferença cultural? Como é tratada a diferença cultural nas Diretrizes Curriculares nos Curso de Pedagogia?

Devido a isso, o objetivo geral deste trabalho foi compreender como é tratada a diferença cultural nas Diretrizes Curriculares Brasileiras do Curso de Pedagogia. E como objetivos específicos: compreender o lugar, a dimensão e a função da diferença cultural nas Diretrizes Curriculares; e identificar qual a perspectiva cultural em que as Diretrizes Curriculares são orientadas.

Para o alcance dos objetivos desenhados utilizamo-nos da abordagem qualitativa, realizando pesquisa documental, através da organização dos documentos, e o critério estabelecido para a organização e classificação deles foi a própria fonte documental. As leituras e fichamentos foram utilizados para categorização e classificação das informações, procedimento central nessa fase. Para cada documento foi criada uma grelha/tabela contendo as categorias de análise, as transcrições e as inferências. A organização desse material implicou uma leitura segundo critérios da *Análise Temática* que advém da *Análise de Conteúdo*, comportando técnicas, como fichamento e a categorização dos dados dos documentos. Desse procedimento surgiram quadros que foram utilizados na fase da análise e interpretação inferencial dos dados.

2. PERSPECTIVA E DIMENSÕES DA DIFERENÇA CULTURAL

Há muitas concepções de diversos autores, sobre o que vem a ser diferença cultural. A fim de iniciar essa discussão, recorreremos ao dicionário para definirmos os termos “diferença”.

Segundo Ferreira (2000, p. 235), “diferença” significa: “1. Qualidade do que é diferente. 2. Divergência; desarmonia. 3. Desigualdade. 4. Distinção”.

Um autor que estuda essa temática, distinguindo o conceito de diferença cultural do de diversidade cultural, é Bhabha (2003). Para ele, a diversidade cultural refere-se à cultura como um objeto do conhecimento baseado na experiência, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-existentes. Já a diferença cultural se constitui, para ele, como um processo de enunciação da cultura, ou seja, trata-se de

“um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura e *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (Bhabha, 2003, p. 63).

Nesse sentido, o conceito de diferença indica uma nova perspectiva que aponta para a compreensão do hibridismo, constituinte das identidades e das relações entre os sujeitos. Essa conceptualização do que vem a ser principalmente a terminologia “diferença”, já que é objeto de estudo deste trabalho, é uma discussão que vem sendo realizada há algum tempo e é uma problemática demarcada por limites teórico-filosóficos.

Os movimentos culturais e sociais, principalmente da segunda metade dos anos 70, são responsáveis não só por reafirmar seu uso, como por estabelecer uma nova relação com o termo diferença. Nessa nova relação, mantém-se o direito à igualdade, que passamos a desejar menos, e ocupa-se, de forma imperativa, com o direito de sermos particulares e coletivamente diferentes.

Bhabha (2003) considera que a compreensão do termo “diferença” fica reduzido quando o concebemos apenas como indicativo do aspecto físico, visível, palpável, a exemplo da identificação da cor de pele ou do gênero. A diferença, segundo esse autor, também diz respeito às posições que os indivíduos assumem no meio social, decorrentes de fatores como gênero, raça, classe, dentre outros, pois é a partir dessas posições que se constituem as hierarquias. Nesse sentido, os indivíduos participam diretamente dos processos de produção e articulação de diferenças, assumem uma posição hierárquica que conseqüentemente cria representações e produz a diferença.

Nessa direção, reconhecer a diferença seria questionar os conceitos homogêneos, estáveis e fixos que excluem aquele que difere deles. As certezas que foram socialmente construídas devem ser fragilizadas e questionadas. Para que isso ocorra, é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções. Consideramos diferença cultural, objeto desta pesquisa, numa perspectiva crítica através dos Estudos Culturais, ou seja, como um fenômeno que pode ser estabelecido e representado através de várias dimensões, como a de etnia, de raça, de gênero, de sexualidade, de geração, de religião, entre outras.

Pela via dos Estudos Culturais, as questões sobre cultura alcançaram mais visibilidade nas discussões sociais e, conseqüentemente, nas educacionais. Atualmente é inegável a necessidade e a importância de desenvolver estudos e sistematizar conhecimentos sobre e por meio das dimensões de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade. Salientamos, contudo, que outras dimensões — como classe, geração, nacionalidade, religião, dentre outras — se configuram tão importantes quanto as quatro eleitas para fins deste trabalho de pesquisa.

Trataremos inicialmente da dimensão “raça” e, posteriormente, da dimensão “etnia”. Em seguida, “gênero” e, finalmente, “sexualidade”. Salientando que nossa discussão se limitará na apresentação do conceito e da perspectiva que é utilizada para fins de entendimento deste trabalho.

O entendimento do termo “raça”, usado neste trabalho, é visto através dos Estudos Culturais, que significa entendê-lo como uma conotação política e utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas — como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras — influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

A segunda dimensão abordada é a étnica. A perspectiva de etnia para este trabalho entende-a através dos processos de colonização. Pois, em nossa sociedade, desde essa época, houve a tentativa de imposição da cultura branca, porém a resistência dos negros e índios promoveu o que podemos chamar de cultura brasileira. Portanto, é importante afirmar que, no Brasil, estão presentes manifestações culturais desses três grupos étnico-raciais formadores dessa sociedade. Raciocinando dessa forma, não podemos supor a superioridade de um determinado grupo a outro.

O conceito de gênero refere-se a um sistema de papéis e relações entre mulheres e homens, determinado pelos contextos sociais, cultural, político e econômico. O sexo de uma pessoa é determinado pela natureza biológica, enquanto que o gênero é construído, difere de uma sociedade para outra e pode ser alterado de acordo com a época. De acordo com Silva (2009, p.91), “o termo gênero refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual”. O sexo é atribuído ao biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica. É importante salientar, então, que a noção de gênero aponta não somente para o feminino, mas também se refere ao masculino.

A dimensão da sexualidade neste trabalho, refere-se a problematização das identidades e orientações sexuais presentes na sociedade, sendo uma discussão atrelada à de gênero. Sobre esses estudos, temos o surgimento da Teoria *Queer*, como uma espécie de unificação dos estudos gays e lésbicos (SILVA, 2009). Essa teoria argumenta que a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma, e por isso que ela problematiza a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade.

Esse debate é pertinente às políticas de formação docente, pois os currículos construídos implicarão na forma como o docente se formará e se posicionará, atingindo diretamente a formação dos educandos. Caso se forme criticamente poderá mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusão instituídos, pois a diferença cultural é socialmente construída e está envolvida com as relações de poder.

3. POLÍTICAS CURRICULARES E A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

A fim de entender como acontece a construção do currículo de formação de professores, especificamente a dos docentes dos anos iniciais da Educação Básica, este item destina-se à compreensão de como ocorre esse movimento de construir que vai das políticas sociais ao currículo prescrito.

Para tanto, iniciamos discutindo sobre política e seus significados para, posteriormente, apresentarmos o que seriam políticas sociais, educacionais, de formação de professores e de currículo.

O termo “política”, assim como outros já apresentados neste trabalho, é polissêmico e tem vários significados. De maneira geral, pode ser considerado como uma ação pública, realizada por aqueles que são chamados a participar de um espaço público para interferirem em assuntos de interesse coletivo.

As políticas, de maneira geral, são influenciadas por diversos sistemas de representação, tais como: o mercado, a produção, o consumo, a cultura, entre outros. Por sua vez, a construção das políticas educacionais, assim como das suas reformulações, situa-se na esfera do Estado, e para compreendê-las, faz-se necessário considerar essas diversas influências. Nesse sentido, Lopes (2006) afirma que as políticas de currículo podem ser também entendidas como políticas culturais.

Tratando-se de formação de professores, a política de currículo deriva das políticas educacionais direcionadas à formação dos professores e que, por sua vez, derivam das políticas sociais. Como materialização da política curricular, nessa pesquisa, citamos as Diretrizes Curriculares Brasileiras do Curso de Pedagogia, que se configuram como normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das Instituições de Ensino Superior que oferecem o referido curso. Tais

Diretrizes são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica (CEB).

A política educacional pode ser considerada como a manifestação das políticas sociais. E, como as políticas sociais, a política educacional envolve vários agentes sociais e expressa-se por meio de ações diretas ou indiretas promovidas pelo poder público, cuja referência básica é o Estado.

A política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange decisões das instâncias de todos os níveis. Para Pacheco (2005), a política curricular é implementada por intermédio de três tipos de instrumentos: a) normativos explícitos e objetivos, que são representados pelas leis, portarias, despachos normativos, etc.; b) os normativos interpretativos e subjetivos, que são representados por ofícios e circulares; c) os documentos de orientação e de apoio, que são aqueles documentos internos da própria escola. De acordo com esse autor

“a política é, ao mesmo tempo, processo e produto, envolvendo, quer a produção de intenções, ou textos, quer a realização de práticas, ou de ações concretas” (Pacheco, 2005, p.105).

Ou seja, ela se configura, ao mesmo tempo, como planejamento e como ação. Sendo uma lógica do poder educativo, o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço, nem da organização escolar que o concretiza. No entanto, historicamente as vozes legitimadas nas políticas de currículo são as hegemônicas, centradas no sujeito masculino, branco, heterossexual e cristão, distanciando-se do perfil que caracteriza a organização escolar. Por outro lado, as vozes que diferem desse modelo são silenciadas e não reconhecidas no contexto social e nem educacional, mas clamam por serem ouvidas e consideradas no seio da prática social e, conseqüentemente, pedagógica.

A política como texto produz e reproduz discursos, seleciona os fatores que reconhece e que deseja que os leitores escutem esse clamor, que reconheçam essas vozes como legítimas. Mas, como o texto pode ser reinterpretado e recriado, mesmo os discursos extremamente poderosos precisam negociar seus sentidos com outras vozes, autorizadas ou não. De acordo com Almeida (2008),

“em sua essência, as políticas curriculares, na forma de texto, consistem num documento que possibilita uma diversidade de sentidos que formam os elementos que revelam o discurso pedagógico, pois apresentam as intenções de uma determinada perspectiva hegemônica” (p. 70).

A intenção é que os textos e os discursos políticos possam ganhar sentido, mesmo quando as múltiplas releituras e reinterpretações na prática ultrapassarem as fronteiras do currículo prescritivo, ou seja, daquilo que é dado como pronto. É no contexto da prática que as políticas curriculares não são simplesmente implementadas, mas recriadas, reinventadas, recontextualizadas. É nessa perspectiva que emerge a demanda de inserção nas políticas de currículo questões do cotidiano, emergem textos oriundos das práticas, como a cultura, o tratamento da diferença cultural, entre outros. Assim, pode-se, através de uma perspectiva não hegemônica, desenvolver políticas culturais que impliquem o favorecimento da diferença podendo ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades (Lopes, 2005).

Como a política não se reduz a um simples texto e o Estado é apenas um dos teorizadores, os textos curriculares, oriundos do Estado são documentos de trabalho que traduzem o discurso oficial dessa instituição que agrega interesses diversos e compromissos elaborados em diversos níveis de ação. Um exemplo desses textos produzidos pelo Estado são as Diretrizes Curriculares Brasileiras, que constituem objeto de estudo deste trabalho, conforme já citado. As DCBs, como podem ser chamadas também, conduzem a construção do currículo dos cursos de graduação no âmbito nacional, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB/96.

As DCBs para o curso de Pedagogia, enquanto política curricular de formação de professores, inserem-se nesse contexto, apresentando-se enquanto espaço que significa e re-significa valores, experiências, interesses, assim como também diferenças construídas socialmente.

Em suma, as políticas podem ser consideradas como a expressão e identidade de uma determinada concepção de sociedade que se materializa numa realidade construída por sujeitos e concretiza-se através de um processo cíclico, gerado a partir de uma gama de intenções, de um contexto histórico, social, político e econômico. Isso torna imprescindíveis e relevantes as investigações de como essas políticas são construídas e constituídas.

4. A DIFERENÇA CULTURAL NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

As políticas curriculares neste trabalho são representadas pelas DCBs do curso de pedagogia. A respeito do conceito e do que representam essas diretrizes, utilizamo-nos do que está expresso nos documentos oficiais. Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário.

As DCBs para o curso de pedagogia consideram proposições estruturadas, nos últimos 25 anos, oriundas das análises da realidade educacional brasileira. Resultaram da legislação em vigor, assim como de um longo processo de discussões e embates. Processo que foi constituído por mobilizações e resistências das entidades do campo educacional no sentido de assegurar, principalmente, a docência como base para esse curso e a superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Essas diretrizes resultam, ainda, de avaliações institucionais e acadêmicas, de formação inicial e continuada de professores, confrontadas com práticas docentes.

No Parecer 05/2005, encontram-se a contextualização, referências e justificativa dos elementos inseridos no projeto de resolução, que posteriormente passou a ser a Resolução 01/2006. É importante salientar que a implementação das diretrizes representa um grande marco no contexto de formação de professores do nosso país. Sobre isso, Aguiar (2006) nos dizem que

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, demarcam novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia” (p. 828).

Essas diretrizes e orientações estão apresentadas nos dois documentos que analisamos e que constituem as DCBs. O primeiro documento analisado foi o Parecer 05/2005, que trata de esclarecer questões relevantes em que o curso se alicerça. E o segundo é a Resolução 01/2006, que instituiu as DCBs.

No que se refere ao tratamento dispensado à diferença cultural percebemos no decorrer da leitura dos dois documentos, preocupações com esta questão. Para este trabalho, o tratamento da diferença cultural no currículo do curso se dará a partir da localização do lugar em que ela se insere, ou não, nas DCBs, assim como as funções que ela exerce naquele determinado lugar, e em que dimensões se apresentam. É por meio dessas três categorias que compreendemos em que perspectiva cultural tais documentos se orientam.

A identificação do lugar nos documentos se deu por meio das alusões referentes à diferença cultural ou a alguma dimensão da mesma no corpo do documento, podendo este ter sido localizado no eixo, no princípio, na disciplina, entre outros. Tendo como referência os citados documentos, que neste

trabalho representam as DCBs, localizamos no decorrer dos mesmos alguns lugares da diferença cultura, a exemplo: no perfil do licenciado em pedagogia, nas aptidões do pedagogo, na organização curricular do curso, na estruturação do curso, na orientação dos projetos pedagógicos, entre outros. Isso nos permite inferir que essa discussão perpassa a maior parte dos documentos em questão.

Em relação às dimensões, para compreensão deste trabalho, consideramos apenas quatro, foram elas: raça, etnia, gênero e sexualidade. Percebemos que as dimensões da diferença cultural abordadas nos documentos, superaram às elencadas para este trabalho, conforme uma das aptidões do pedagogo descrita no documento que é demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Ressaltamos que são apresentadas diversas dimensões da diferença cultural nos documentos, inclusive superando a nossa perspectiva de diferença, que considera apenas as dimensões de raça, etnia, gênero e sexualidade. Nos documentos, encontramos como necessário reconhecer, além dessas dimensões, a ambiental-ecológica, a de geração, de necessidades especiais, entre outras.

No que se refere às funções, a didático-pedagógica foi atribuída ao entendimento de que a diferença cultural estava relacionada a questões pedagógicas, ou seja, aquelas que estavam presentes no documento com o objetivo de subsidiar ou orientar a organização do curso ou da prática docente, a exemplo: a metodologia do ensino, a didática, a avaliação, estruturação do curso, entre outros.

No documento, verificamos a compreensão de que a educação deve ser contemplada baseada na ética, no diálogo, na justiça, no respeito, entre outros princípios. Vimos, ainda, a atenção dada às dimensões específicas da cultura, como a atenção especial à educação das relações de gênero, étnico-raciais e à educação sexual.

No que concerne a função epistemológica, esta ocorreu devido à relação com o conhecimento, enquanto objeto de produção e de disseminação do conhecimento. Por exemplo, quando apresentar-se enquanto temáticas ou questões a serem contempladas dentro do currículo do curso. Especificamente, quando é ampliada à formação do pedagogo a contemplação de temas como a educação indígena, a educação dos remanescentes quilombos e a educação das relações étnico-raciais, dentre outras, conforme descrito no documento.

Na perspectiva do que seja diferença cultural, considerando as quatro dimensões selecionadas para esta pesquisa, entendemos que, neste caso, há duas dimensões da diferença contempladas, que são a de raça e a de etnia. Tais dimensões estão presentes e devem ser abordadas como temas de estudo a serem trabalhados no percurso da formação do pedagogo. Na ocasião, são considerados como temas a educação dos povos indígenas, a educação nos remanescentes quilombos, a educação étnico-racial, a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

O fato de, em alguns momentos, a classificação se referir à função sociopolítica se deve à nossa pretensão de relacionar a diferença cultural a uma sociedade ou a um projeto de sociedade pretendido, almejado. Tal função refere-se ao comprometimento com projetos sociais emancipatórios, objetivando fazer a interação do projeto político pedagógico com os projetos de mundo, os quais tenham como meta a emancipação sociopolítica e cultural dos sujeitos na sociedade (Silva, 2007). Como exemplo, está o excerto abaixo, que trata de um dos princípios norteadores do curso. Nele localizamos como central à formação do pedagogo propor, realizar e analisar as pesquisas que identifiquem e propiciem a gerência, em práticas educativas, de

“elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder” (Silva, 2005, p. 7).

Nesse caso, a função atribuída à diferença cultural, através das dimensões de raça e etnia, é sociopolítica porque esses conhecimentos devem servir para transformar as relações étnico-raciais e,

dependendo de como serão trabalhados, podem fortalecer ou enfraquecer identidades, assim como reproduzir ou criar relações de poder.

Enfim, no que se refere ao tratamento dado à diferença cultural nos dois documentos avaliados, representando as DCBs, percebemos que ambos têm o mesmo teor, ou seja, propostas que não diferem. Os dois reconhecem várias dimensões da diferença cultural quando citam oito tipos de diferenças, acrescentando a expressão “entre outras”. Além disso, sempre deixam claro que o respeito, o diálogo e a superação das exclusões sociais são elementos sociais diretamente inseridos no processo educativo de formação e prática docente.

Ressaltamos, também, que as dimensões que ganham destaque no corpo do documento são a de raça e de etnia, frequentemente contextualizadas pela educação indígena e dos remanescentes quilombos. No entanto, outras dimensões — como a de gênero, a de sexualidade, a de geração, a de necessidades especiais, entre outras — também são consideradas em alguns momentos, ou seja, não são ignoradas.

Partindo da análise nos dois documentos e do que entendemos ser o lugar, a função e as dimensões da diferença cultural, e tendo como referência os resultados deste trabalho, compreendemos que o lugar dado à diferença cultural é amplo, pois nos documentos estão presentes preocupações e considerações relativas à diferença cultural e suas dimensões.

No decorrer das análises, visualizamos uma ênfase dada às dimensões de raça e etnia, que surgem em muitos momentos e ganham destaque em relação a outras dimensões. Uma das preocupações com a educação étnico-racial, pressupomos, que acontece pela associação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais publicadas em 2004 pelo CNE. A Resolução 01/2004 instituiu tais diretrizes para todos os níveis de ensino e em especial para instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, sendo ela publicada em 2004. Quanto à Resolução que instituiu as DCBs para o curso de pedagogia, entendemos que ela considerou as orientações e recomendações da primeira.

Sobre a função exercida pelas dimensões, a maioria é classificada como sociopolítica. Isso demonstra uma preocupação em construir currículos que considerem o contexto social, que tenham o objetivo de formar professores atentos à complexidade das culturas, aos conflitos, às construções históricas e sociais que discriminam e inferiorizam, que fortalecem e enfraquecem identidades. Professores preparados para atender e entender as demandas sociais que invadem o contexto educacional e conseqüentemente suas salas de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da perspectiva das DCBs, entendemos que o pedagogo é formado para ser um agente de transformação da realidade, uma vez que esse documento aponta para a priorização desse tema na construção dos currículos dos cursos de pedagogia da instituição, campo de investigação desta pesquisa. A realidade e os problemas que permeiam o processo educativo são referenciais fundamentais para a atuação do pedagogo. Para a construção do conhecimento integrado e contextualizado, a formação a ser desenvolvida pelo curso de pedagogia se dá a partir de uma sólida fundamentação científica, articulando e integrando as contribuições resultantes da abordagem do processo educacional pelas diferentes áreas do saber científico, como, por exemplo, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História, a Biologia etc.

Em nossas análises, constatamos a preocupação com a diferença cultural nas DCBs. Lendo esses documentos, pudemos observar referências a essa temática tanto na contextualização da sociedade como do sujeito. Quanto às dimensões tratadas, é notória uma preocupação maior com as de raça e etnia, provavelmente por termos legislações específicas que orientam e tornam obrigatório o trabalho com elas. No entanto, as dimensões de gênero e sexualidade não estão ausentes nesses

documentos. A função classificada nas DCBs, na maioria, foi a sociopolítica. Entendemos que isso implica o tratamento à diferença a partir do olhar do multiculturalismo crítico, cuja perspectiva objetiva a transformação social e emancipação e criticidade do sujeito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S., BRZEZINSKI, I. & FREITAS, H. C. L. (2006). Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, 27, 819-842.
- BARDIN, L. (2005). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- BRASIL, S. de E. F. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, S. de E. S. (2005). *Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia*. Brasília: MEC/SES.
- FERREIRA, A. B. de H. (2000). *Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua português* (4ª. Ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA.
- LOPES, A. C. (2006). Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.
- LOPES, A. C. (2005). Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 05, 50-64.
- LOURO, G. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (5ª. Ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- PACHECO, J. A. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez.
- SILVA, J. F. (2007). Emergência de Novas Epistemologias no Campo da Pesquisa Educacional. *Studium: Filosofia do Sentido*, 20, 77-108.
- SILVA, T. T. (2009). *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.