



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**



**VIVIANE PATRICIA COLLOCA ARAUJO**

**A MULTICULTURALIDADE NAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
BRASIL E PORTUGAL**

---

**SÃO CARLOS - SP  
2009**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**



**VIVIANE PATRICIA COLLOCA ARAUJO**

**A MULTICULTURALIDADE NAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
BRASIL E PORTUGAL**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emília Freitas de Lima e co-orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carlinda Leite (FPCE/UP – Portugal).

---

**SÃO CARLOS - SP  
2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

A663mp

Araujo, Viviane Patricia Colloca.

A multiculturalidade nas políticas educacionais e a formação de professores : Brasil e Portugal / Viviane Patricia Colloca Araujo. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

436 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Multiculturalismo. 2. Educação e Estado. 3. Educação - formação. I. Título.

CDD: 379.2 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

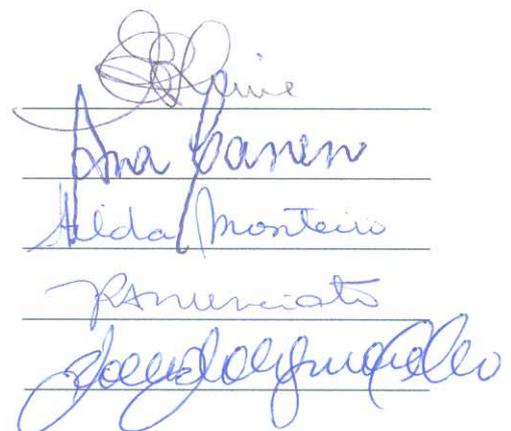
Profª Drª Emília Freitas de Lima

Profª Drª Ana Canen

Profª Drª Hilda Maria Monteiro

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello



Handwritten signatures of the examiners, each on a horizontal line. From top to bottom: a signature that appears to be 'Emília', 'Ana Canen', 'Hilda Monteiro', 'Rosa Maria Moraes Anunciato', and 'Roseli Rodrigues de Mello'.

[...] num mundo globalizado, cada vez mais, em termos econômicos, sociais e culturais, discutir as questões da (des)igualdade, da diferença e da inclusão escolar constitui tarefa inadiável para todos os educadores e professores comprometidos com critérios de democracia e justiça social.

Antônio Flávio Moreira e José Pacheco.  
VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III  
Colóquio Luso-Brasileiro, Braga, 2006.

## **DEDICATÓRIA**

*“O ser busca o outro ser, e ao conhecê-lo acha a razão de ser, já dividido.*

*São dois em um: amor, sublime selo  
que à vida imprime cor, graça e sentido”.*

*Carlos Drummond de Andrade*

*Partindo desta concepção de amor, eu dedico este  
trabalho ao meu esposo, Marcelo José Araújo.*

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo financiamento desta pesquisa.

Também agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo financiamento do estágio realizado em Portugal.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Em particular agradeço:

- ✓ à Professora Doutora Emília Freitas de Lima, pela orientação desta Tese, pelo carinho, respeito, amizade e confiança em mim depositada;
- ✓ à Professora Doutora Carlinda Leite (FPCE/UP), pela co-orientação deste trabalho durante meu estágio em Portugal, pela doçura, respeito e amizade durante minha estadia em seu país;
- ✓ às Professoras Doutoradas Ana Canen (UFRJ), Sônia Tereza dos Santos Ribeiro (UFU), Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (UFSCar) e Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar), que gentilmente se dispuseram a participar da banca de defesa desta Tese;
- ✓ às professoras brasileiras e portuguesas que prontamente me concederam entrevistas contribuindo na elaboração do conhecimento aqui sistematizado;
- ✓ aos(às) colegas do Grupo de Estudos sobre Intermulticulturalidade e Formação de Professores(as) – GEIFoP, pelas leituras, discussões, contribuições e sugestões na construção deste trabalho;
- ✓ ao Marcelo, pela compreensão, carinho, amizade, respeito, incentivo e confiança;
- ✓ aos meus pais e irmãos pelo carinho, respeito e amizade.

## RESUMO

Neste trabalho busco compreender como as políticas educacionais e de formação de professores, no Brasil e em Portugal, estão atendendo à multiculturalidade presente nesses países. Para tanto, utilizo a pesquisa documental para a recolha dos dados e a análise de conteúdo para descrevê-los e compreendê-los. Realizei a coleta dos dados em dois momentos: os dados de Portugal foram coletados em 2006, por meio de um estágio na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e os dados do Brasil foram coletados no início de 2008. Além da análise dos documentos também foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas para compreender as políticas de formação de professores e as ações implementadas pelos Ministérios da Educação brasileiro e português. Dessa forma, estruturei este trabalho em três partes. Na primeira parte situo o referencial teórico e metodológico da Tese, subdividido em quatro capítulos. Primeiramente, reflito sobre o contexto da globalização e seus impactos na economia, na política, na cultura e, principalmente, na educação por meio das políticas educacionais. Em seguida, discuto os conceitos-chave do referencial teórico e relaciono esses conceitos com a educação de uma forma geral. No terceiro capítulo, discorro sobre a formação de professores frente às questões multiculturais e as possíveis estratégias para reestruturar a formação desses profissionais; e, no quarto capítulo, demonstro a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa. Na segunda parte do trabalho apresento uma caracterização da educação e da formação de professores no Brasil e em Portugal. Já na terceira e última parte, apresento a análise de alguns documentos legais brasileiros e portugueses que indicam a necessidade de uma atenção à multiculturalidade na educação desses países e destaco os avanços e retrocessos nesta discussão.

**Palavras-chave:** política educacional; multiculturalidade brasileira e portuguesa; multiculturalismo; formação de professores.

## ABSTRACT

In this work trying to understand how the education politics and of teachers' formation, in Brazil and in Portugal, they are attending to the present multiculturalidade in these countries. For this, I use the documentary inquiry for the gathering of the data and the analysis of content to describe and to understand these collected data. I carried out the collection of the data at two moments: the data of Portugal were collected in 2006, through a traineeship in the Faculty of Psychology and of Sciences of the Education of the University of Oporto and the data of Brazil were collected in the beginning of 2008. Besides the analysis of the documents also interviews were used semi-structured to understand the politics of teachers' formation and the actions implemented by the Brazilian and Portuguese Ministries of Education. In this form, I structured this work in three parts. In the first part I situates the theoretical referential system and methodology of the Theory, subdivided in four chapters. Firstly, I think about the context of the globalization and his impacts about the economy, about the politics, about the culture and, principally, about the education through the education politics. Next, I discuss the key concepts of the theoretical referential system and connect these concepts with the education of a general form. In the third chapter, I talk about the teachers' formation in front of the multicultural questions and the possible strategies to re-structure the formation of these professionals and, in the room chapter, I demonstrate the methodology used to develop the inquiry. In the second part of the work I present a characterization of the education and of the teachers' formation in Brazil and in Portugal. Already in the third and last part, I present the analysis of some legal Brazilian and Portuguese documents that indicate the necessity of an attention the multiculturalidade in the education of these countries and detach some advancements and retreats in this discussion.

**Key words:** education politics; multiculturalidade Brazilian and Portuguese; multiculturalismo; teachers' formation.

## QUADROS, TABELAS E GRÁFICO

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese da investigação empírica .....	37
<b>Quadro 2</b> – Ciclo da reflexão crítica .....	101
<b>Quadro 3</b> – Elementos-chave para “uma formação de professores para a diversidade” eficaz .....	118
<b>Quadro 4</b> – População estimada, no século XVI, de grupos indígenas extintos .....	140
<b>Quadro 5</b> – Comparação entre estimativas da população indígena moderna e da existente no século XVI, por grupos indígenas e localização .....	145
<b>Quadro 6</b> – Estimativas de imigração portuguesa no Brasil – períodos de 1500-1580 a 1981-1991 .....	149
<b>Quadro 7</b> – Imigração no Brasil por nacionalidade (1945 – 1959) .....	152
<b>Quadro 8</b> – Categorias de análise das entrevistas brasileiras .....	218
<b>Quadro 9</b> – Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	233
<b>Quadro 10</b> – Categorias de análise das entrevistas portuguesas .....	287
<b>Quadro 11</b> – Estrutura da lei brasileira LDB 9.394/96 e da Lei de Bases do Sistema Educativo português – Lei nº. 46/86 .....	303

## TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Evolução numérica da população brasileira .....	135
<b>Tabela 2</b> – Evolução da população brasileira segundo a cor (1872 – 1991) ..	136
<b>Tabela 3</b> – Imigração no Brasil segundo a nacionalidade (1884/1893 – 1939) .....	151
<b>Tabela 4</b> – Trabalhos aceitos na ANPEd que abordam a temática formação de professores, multiculturalismo e/ou multiculturalidade e educação .....	198
<b>Tabela 5</b> – Temas relacionados às questões multiculturais que aparecem nos trabalhos selecionados .....	199
<b>Tabela 6</b> – Número de matrículas das minorias étnicas no 1º Ciclo .....	238
<b>Tabela 7</b> – Número de matrículas das minorias étnicas no 1º Ciclo do Ensino Básico – Dados do Continente .....	239
<b>Tabela 8</b> – Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação	275
<b>Tabela 9</b> – Colóquios sobre Questões Curriculares .....	276
<b>Tabela 10</b> – Principais temas que apareceram nas comunicações analisadas .....	277
<b>Tabela 11</b> – Comparações entre os principais temas nos discursos legais ....	304
<b>Tabela 12</b> – Presença das recomendações internacionais nas leis brasileira e portuguesa .....	316
<b>Tabela 13</b> – Principais temas expressos na Resolução CEB 2/1999 .....	322
<b>Tabela 14</b> – Principais temas expressos na Resolução CNE/CP 1/2002 .....	324
<b>Tabela 15</b> – Principais temas expressos no Parecer CNE/CP 5/2005 .....	326

<b>Tabela 16</b> – Principais temas expressos no Parecer nº. 5/89 do Conselho Nacional de Educação .....	331
<b>Tabela 17</b> – Principais temas expressos na Recomendação nº. 2/92 do Conselho Nacional de Educação .....	334
<b>Tabela 18</b> – Principais temas expressos no Decreto-Lei nº. 207/96 do Conselho Nacional de Educação .....	336
<b>Tabela 19</b> – Principais temas expressos no Parecer nº. 4/99 do Conselho Nacional de Educação .....	338
<b>Tabela 20</b> – Principais temas expressos na Recomendação nº. 1/2001 do Conselho Nacional de Educação .....	339

## GRÁFICO

<b>Gráfico 1</b> – Evolução da população brasileira segundo a cor .....	137
---	-----

## SIGLAS UTILIZADAS

<b>ACIME</b>	Alto-Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (Portugal)
<b>ANAI</b>	Associação Nacional de Apoio ao Índio
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>APN/RS</b>	Agentes da Pastoral Negra do Rio Grande do Sul
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCPFC</b>	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (Portugal)
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
<b>CES</b>	Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação
<b>CGEEI</b>	Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena
<b>CIIE</b>	Centro de Investigação e Intervenção Educativa (FPCE – UP, Portugal)
<b>CIMI</b>	Conselho Indigenista Missionário
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação (Portugal)
<b>CNEEI</b>	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários da Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
<b>DGEBS</b>	Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (Portugal)
<b>DOE</b>	Divisão de Orientação Educacional (Portugal)

<b>EDUCERE</b>	Olhar a Educação e Construir o Intercultural (Portugal)
<b>ENDIPE</b>	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FBC</b>	Fundação Brasil Central
<b>FEGREAL</b>	Federação dos Grêmios
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FPCE</b>	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (UP, Portugal)
<b>FUNAI</b>	Fundação Nacional do Índio
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GE</b>	Grupo de Estudos da ANPEd
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho da ANPEd
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INAFOP</b>	Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores (Portugal)
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação (Portugal)
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NAFTA</b>	North American Free Trade Area (Área de Livre Comércio Norte-Americana)
<b>NEAB</b>	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

<b>NEI</b>	Núcleo de Educação Escolar Indígena
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PALOPs</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDEE</b>	Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
<b>PEDI</b>	Projeto A Escola na Dimensão Intercultural (Portugal)
<b>PEDIC</b>	Projeto Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (Portugal)
<b>PEPT</b>	Programa de Educação para Todos (Portugal)
<b>PIC</b>	Projeto de Educação Intercultural (Portugal)
<b>PIN</b>	Plano de Integração Nacional
<b>PIPSE</b>	Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (Portugal)
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PREDI</b>	Projeto Educação Intercultural (Portugal)
<b>PRODEP</b>	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (Portugal)
<b>R.A.</b>	Reunião Anual da ANPEd
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEDEM</b>	Secretaria de Defesa e Proteção das Minorias
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SEPIIR</b>	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>SESU</b>	Secretaria de Educação Superior

<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Tecnológica
<b>SINTEAL</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
<b>SPI</b>	Serviço de Proteção aos Índios
<b>TEIAS</b>	Tecer Estratégias Interativas e Articular Significados (Projeto do CIIE, UP, Portugal)
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNI</b>	União das Nações Indígenas
<b>UP</b>	Universidade do Porto (Portugal)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	29
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	33
<b>PARTE I: REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO</b> .....	41
1 GLOBALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	43
1.1 Globalização: o novo cenário mundial .....	44
1.2 Globalização e Educação: principais influências .....	55
2 EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO .....	65
2.1 Definindo conceitos .....	66
2.2 Multiculturalismo crítico .....	76
2.3 Educação e Multiculturalismo .....	81
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES MULTICULTURAIS ...	89
3.1 Formação de professores: avanços teóricos .....	90
1 Avanços nas tendências teóricas acerca da formação de professores ...	91
3.2 Formação de Professores: reformulações frente ao multicultural .....	105
1. Apontamentos metodológicos para uma educação multicultural .....	108
2. Considerações sobre a formação de professores para a diversidade cultural .....	115
4 REFERENCIAL METODOLÓGICO .....	121
➤ Instrumentos e procedimentos da investigação .....	124

<b>PARTE II: CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL .....</b>	<b>131</b>
<b>5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>133</b>
5.1 Refletindo sobre a multiculturalidade no Brasil .....	134
➤ Os indígenas .....	137
➤ Os europeus .....	146
➤ Os africanos .....	153
➤ A legislação educacional brasileira e a multiculturalidade .....	161
• A multiculturalidade na legislação brasileira – aspectos gerais ....	162
• Legislação específica sobre Educação Indígena .....	166
• Legislação específica sobre Educação dos Negros e Afro-Descendentes .....	169
• Legislação específica sobre Educação no Campo .....	172
5.2 Focalizando as ações do Ministério da Educação no período de 1990 a 2005 .....	174
➤ Educação e Diversidade Étnico-Racial .....	175
• Educação dos Negros e Afro-Descendentes .....	176
• Educação Indígena .....	178
➤ Educação no Campo .....	182
➤ Educação e Gênero .....	184
5.3 Caracterizando a formação de professores no Brasil .....	186
➤ Formação Inicial .....	187
➤ Formação Continuada .....	192
5.4 A atenção à multiculturalidade na formação de professores no Brasil .....	196
➤ Principais dados da Pesquisa Bibliográfica .....	196
➤ Principais dados das Entrevistas .....	218
<b>6 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PORTUGAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>227</b>
6.1 Refletindo sobre a multiculturalidade em Portugal .....	228
6.2 Focalizando as ações do Ministério da Educação Português no período de 1990 a 2005 .....	241

➤ Ações face à multiculturalidade do Ministro da Educação Roberto Carneiro .....	244
➤ O Projeto “A Escola na Dimensão Intercultural” .....	246
➤ O Secretariado Entreculturas .....	250
➤ O Projeto de Educação Intercultural .....	256
➤ O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas .....	264
6.3 Caracterizando a formação de professores em Portugal .....	267
➤ Formação Inicial .....	268
➤ Formação Contínua .....	270
6.4 A atenção à multiculturalidade na formação de professores em Portugal ...	274
➤ Principais dados da Pesquisa Bibliográfica .....	274
➤ Principais dados das Entrevistas .....	287
<b>PARTE III: A MULTICULTURALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BRASIL E PORTUGAL .....</b>	<b>299</b>
7 ANÁLISE DOS DADOS .....	301
7.1 As Políticas Educacionais .....	302
7.2. A Formação de Professores .....	321
➤ As orientações para a formação de professores no Brasil .....	321
➤ As orientações para a formação de professores em Portugal .....	330
7.3 Avanços e retrocessos acerca do atendimento à multiculturalidade .....	342
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>345</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>357</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS .....</b>	<b>369</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>371</b>
1 ROTEIROS DE ENTREVISTAS .....	371
1.1 Entrevistas realizadas no Brasil .....	371
➤ Intelectual .....	371
➤ Profissional envolvida na SECAD .....	372
➤ Profissional que participou das ações do Ministério da Educação .....	373

1. 2 Entrevistas realizadas em Portugal .....	374
➤ Intelectual .....	374
➤ Profissional envolvida no Secretariado Entreculturas .....	374
➤ Profissional que participou das ações do Ministério da Educação .....	375
2 FÓRUMS ESTADUAIS “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL” .....	377
3 INTENÇÕES DE AÇÕES DEFINIDAS NOS FÓRUMS ESTADUAIS “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL” .....	379
4 RELAÇÃO DE TRABALHOS ANALISADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO BRASIL .....	386
<b>ANEXOS</b> .....	391
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS .....	391
1 Entrevistas realizadas no Brasil .....	391
➤ Intelectual .....	391
➤ Profissional envolvida na SECAD .....	400
➤ Profissional que participou das ações do Ministério da Educação .....	412
2 Entrevistas realizadas em Portugal .....	416
➤ Intelectual .....	416
➤ Profissional envolvida no Secretariado Entreculturas .....	423
➤ Profissional que participou das ações do Ministério da Educação .....	429

## APRESENTAÇÃO

O término desta Tese significa o fim de uma etapa de muito crescimento intelectual e pessoal iniciado em março de 2005. Um fim que representa um novo começo, uma nova etapa da minha vida que será iniciada agora como Doutora em Educação, um título que me permite novos horizontes profissionais e, o mais importante, um compromisso ainda maior, mais consciente e elaborado, com a educação pública de qualidade. Mas o que penso ser uma educação de qualidade?

Educação de qualidade é, para mim, uma educação que possibilita a todo aluno, independentemente de sua origem social, religiosa, étnica/racial, de seu sexo, de sua preferência sexual, enfim, vivenciar momentos na instituição escola<sup>55</sup> de aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade, de compreensão do mundo a sua volta e de reconhecimento de si mesmo dentro desse mundo como uma pessoa que pensa, elabora, compreende, critica e transforma a si e ao mundo onde vive.

Penso que uma educação de qualidade requer outros atributos como, por exemplo, ser democrática. Nesta concepção, a educação democrática é entendida no sentido de que todos, independente de qualquer condição, tenham a ela acesso e que possam ali permanecer pelo tempo que considerem necessário, seja o tempo garantido pela legislação<sup>56</sup> ou o tempo que a pessoa considerar imprescindível para se desenvolver, aprender uma profissão ou superar seus limites. Gostaria de exemplificar isto a partir de minha experiência educativa.

---

<sup>55</sup> Local reconhecido socialmente onde a educação formal se desenvolve.

<sup>56</sup> Segundo as legislações brasileira e portuguesa, é obrigatória a frequência na escola até o término do Ensino Fundamental, sendo dever do Estado garanti-lo.

Como filha de pais pobres (pai operário de uma indústria metalúrgica e mãe cabeleireira) eu sempre estudei em escola pública<sup>57</sup>. Nunca fui uma aluna brilhante, porém, nunca reprovei; sempre fui esforçada e estudiosa. Com isso, quero dizer que não encontrei grandes dificuldades na vida escolar, acho que todo professor que idealiza o aluno ideal o reconheceria em mim, uma aluna branca, católica, filha de pais heterossexuais, casados e morando juntos, com apoio familiar na realização das tarefas, sem nenhum problema de aprendizagem ou físico, quietinha, comportada e boazinha, sempre cumprindo os pedidos feitos pela escola (como dinheiro para passeio, prato de sobremesa para algumas festas, material para as atividades extras etc.), além de sempre estar limpinha, cheirosinha, com os cabelos limpos e cuidados e com o uniforme impecável.

Essa breve descrição demonstra que meu sucesso escolar é fruto de três condições fundamentais: primeiramente, resultante de uma característica pessoal, pelo meu interesse e vontade de concluir todas as etapas da escolaridade, a segunda, por ter uma família estável que não me afastou da escola e a última condição, também de extrema importância, o fato de que não criei nenhum problema para a escola, portanto, não chamei a atenção dos sistemas escolares por onde passei, exatamente pelo perfil que descrevi anteriormente.

Resumindo e generalizando, para o aluno ser bem sucedido e permanecer no sistema educacional é preciso que ele se enquadre no perfil definido pela escola como o aluno que pode e tem condições (de todas as ordens) para permanecer e decidir até onde quer chegar. Dessa forma, o sistema educacional decide e busca inúmeras culpas e desculpas para a sua não democracia. Mas como é possível, em pleno século XXI, essa educação, retrógrada e ainda majoritária<sup>58</sup>, predominar no atual momento histórico marcado por cidadãos do mundo, não mais localizados num tempo e num espaço geográfico, mas com possibilidades reais de se comunicarem, integrarem e vivenciarem experiências com outras pessoas e ambientes tão diferentes do seu mundo de referência? Como preparar os alunos que hoje estão no ensino fundamental para conviverem com essa realidade? A impressão que tenho é que o mundo girou se transformando velozmente, mas a escola continua parada

---

<sup>57</sup> Somente a 8ª série do Ensino Fundamental cursei no ensino privado, numa escola reconhecida da cidade porque, como esportista naquela época, fui beneficiada com uma bolsa de estudos.

<sup>58</sup> Coloco majoritária porque algumas medidas estão sendo tomadas, como será demonstrado no decorrer deste trabalho, no sentido de amenizar essas desigualdades e atender as diferenças na escola.

num tempo que não mais condiz com os objetivos, com os desejos e com a realidade exterior, ficando presa numa “bolha”, cercada, tentando sobreviver, se convencer e se afirmar como ainda importante na formação deste novo cidadão. Não sou a favor da extinção do sistema formal de educação, muito pelo contrário. Sou uma inveterada defensora da escola pública para todos com qualidade de ensino e pautada no prazer pelo ensinar, no prazer pelo aprender, uma escola que aceite as pessoas como elas são, que respeite suas diferenças, as suas escolhas e as suas origens e que propicie momentos de aprendizagem, de identificação do aluno com aquilo que está aprendendo e que haja sentido e significado na vivência escolar, condições essenciais para um aprendizado significativo e propulsor de mudanças individuais e coletivas.

Ao longo deste trabalho demonstro que no plano da regulamentação do ensino de qualidade, a educação brasileira, e também a portuguesa, caminha numa direção mais justa e democrática, aberta às diferenças e capaz de diminuir as desigualdades educacionais da população, mas na prática ainda há um longo caminho a ser percorrido. No entanto, como otimista que sou<sup>59</sup>, encaro a legislação como uma grande possibilidade, cabendo a nós, educadores e educadoras, defensores da escola pública, aceitar e assumir o desafio de redefinir nossas práticas em sala de aula, conscientes de que ensinamos a todo instante, seja a partir do que falamos e desenvolvemos, seja pela forma como falamos e agimos dentro e fora da sala de aula. Penso que essa reelaboração deva ser uma tarefa tanto individual como coletiva para que a escola consiga rever sua prática e redescobrir sua função e seus objetivos.

Assim, como pôde ser observado nessas primeiras palavras, tenho certo que a Viviane que iniciou o doutorado não é a mesma que o termina. As oportunidades geradas durante essa etapa de estudos como o estágio no exterior, me permitiram a experiência de viver o diferente, o estranho e a condição de desigual<sup>60</sup>. O crescimento adquirido por meio dessa experiência foi muito grande, tanto cultural como intelectualmente, só assim pude compreender melhor o referencial teórico que me embasa e as questões referentes à multiculturalidade que busco sistematizar neste trabalho acadêmico e científico.

---

<sup>59</sup> Espero que otimista crítica e não ingênua, no sentido definido por Cortella (2005).

<sup>60</sup> Durante minha estadia no exterior me senti na condição de desigual nos aeroportos europeus, no contato com algumas pessoas e na falta de domínio de outras línguas.



## INTRODUÇÃO

As sociedades de todo o mundo enfrentam atualmente várias conseqüências decorrentes de mudanças que foram ocorrendo nos últimos trinta anos provocadas pelo processo de globalização da economia capitalista. Este contexto determinou novos rumos às transações comerciais, às relações de trabalho, ao consumo, à tecnologia, às políticas internacionais e nacionais, aos meios de comunicação e ao acesso à cultura.

Essas mudanças deram início a uma nova definição das identidades culturais e nacionais. A facilidade na locomoção e o uso dos modernos meios de comunicação como a internet permitiram um contato imediato com todas as partes do mundo, não havendo, praticamente, mais barreiras no acesso à informação.

O contato com as diferenças agora se torna inevitável e cada vez mais presente gerando conflitos e diversas reações negativas embasadas num padrão que se tornou referência mundial, pois a globalização impõe uma ideologia neoliberal e um modelo estadunidense de ser que afeta as pessoas do mundo todo, tanto no seu modo de viver (padrões de alimentação, vestuário, consumo, entre outros) como no seu modo de pensar e agir.

As conseqüências econômicas, políticas e culturais da globalização também afetam a educação que passa a ser pensada e definida não mais em nível nacional, mas em nível internacional a partir de organizações que representam interesses políticos e econômicos dos países que concentram a riqueza mundial. Dessa forma, as políticas educacionais passam a seguir determinações e interesses econômicos em troca de recursos financeiros para os países que dependem da ajuda desses outros países ricos.

Além dessas questões de ordem política e econômica, a educação também é afetada pela questão cultural. A nova relação espaço-tempo permite uma maior mobilidade das pessoas e uma busca maior por novas oportunidades e melhores condições de vida. Dessa forma, a multiplicidade de culturas cada vez mais se evidencia e se relaciona no mundo contemporâneo gerando novos conflitos e colocando novos desafios à educação.

Assim, a escola hoje enfrenta vários desafios no seu interior. Primeiramente, o desafio de reconhecer que os alunos são todos diferentes, não há uma homogeneidade entre as pessoas, cada uma possui uma origem social e cultural e características pessoais que até podem ser parecidas, mas é preciso reconhecer que ninguém é igual a ninguém. Esse primeiro passo implicará num segundo, ou seja, já que todos são diferentes, como lidar com essa diversidade de pessoas? Como promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos para garantir o direito à igualdade?

A educação está acostumada a trabalhar com a igualdade, não no sentido de que todos são iguais porque têm os mesmos direitos, mas no sentido homogeneizante de lidar com todos da mesma forma, transformando as individualidades num todo único e uniforme. Assim, aquelas pessoas que não se enquadram no padrão definido socialmente como correto ficam a margem do sistema e sofrem os efeitos da desigualdade.

Esta situação requer mudanças na educação, começando pelas políticas educacionais que, seguindo determinações exteriores, reforçam uma visão de educação pautada numa única cultura (ocidental, branca, de classe média, masculina e cristã), sendo, portanto, monocultural e culminando na elaboração dos currículos escolares e nas práticas educacionais. Evidentemente que para mudar as ações efetivas nas escolas os profissionais que atuam nessas instituições precisam ser sensibilizados para essa mudança, precisam percebê-la como fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática e precisam sentir-se parte de sua elaboração. Diria que esses profissionais precisam perceber a diferença como um fato de riqueza social e não como um problema escolar.

Desta forma, se queremos uma educação verdadeiramente democrática, que respeite e valorize as diferenças culturais, que as encare como enriquecimento ao conhecimento, que desperte nos alunos o orgulho de suas origens culturais e

valorize suas identidades, que incentive e promova a reciprocidade e a troca de conhecimentos entre diferentes grupos sociais, precisamos investir na formação de professores, tanto na inicial como na continuada, e rever a estrutura dos cursos de formação.

De acordo com o exposto, pretendo, neste trabalho, compreender a multiculturalidade brasileira e a portuguesa e as tentativas de atendimento a essa situação, pois analiso as políticas educacionais e a formação de professores em ambos os países, tendo como questão norteadora a seguinte pergunta: *Como a multiculturalidade está sendo tratada nas políticas educacionais e de formação de professores elaboradas pelos Ministérios da Educação do Brasil e de Portugal no período de 1990 a 2005?*

A escolha dos dois países analisados não ocorreu de forma aleatória, mas de forma intencional. Como professora do ensino fundamental público brasileiro comecei a perceber a importância dos discursos explicitados nas políticas educacionais e a força desses discursos na prática escolar. Assim, eu queria entender por que o discurso do reconhecimento das diferenças estava chegando às escolas, primeiramente por meio da LDB<sup>61</sup> 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, posteriormente, com a Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Mas, afinal, como e por que atender a essas determinações?

Essa motivação em compreender as políticas educacionais brasileiras foi ainda mais aguçada após o contato com a literatura portuguesa (Cortesão e Stoer, 1995; Leite, 2000; entre outros) que mostrava que desde o início dos anos 1990 várias experiências de pesquisas e estudos na área da educação intercultural estavam ocorrendo em Portugal, enquanto que no Brasil essa discussão começava a ficar mais forte somente nos anos 2000. Portanto, eu acreditava que o estudo da multiculturalidade nas políticas educacionais e na formação de professores em Portugal poderia me ajudar a entender melhor as políticas educacionais e a formação de professores no Brasil.

Dessa forma, o recorte histórico da pesquisa foi definido pelo objeto de estudo. Como essa discussão sobre a multiculturalidade já estava presente em

---

<sup>61</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Portugal no início da década de 1990 defini como término do período de estudo o ano de 2005, época em que iniciei a pesquisa.

Apesar de o objeto de estudo abarcar duas realidades distintas, a análise desses dois países é importante para estabelecer alguns parâmetros de comparação e delimitar os avanços e os retrocessos em cada realidade, assim como as possibilidades de trocas e crescimento do conhecimento com relação ao atendimento da multiculturalidade.

Assim, o objetivo desta pesquisa é verificar e analisar nas políticas educacionais e de formação de professores (restrita aos anos iniciais do ensino fundamental) a maneira como está sendo abordada e discutida a atenção à multiculturalidade, além de identificar e examinar as estratégias pedagógicas que estão sendo propostas para atender a essa realidade.

A coleta dos dados da pesquisa foi realizada em dois momentos. Primeiramente, após terminar as disciplinas e qualificar o Projeto de Tese, realizei, em 2006, um estágio na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto em Portugal (de julho a outubro), pelo Programa de Doutorado no país com Estágio no Exterior oferecido pela CAPES<sup>62</sup>. Durante esse período coletei os dados referentes à educação portuguesa e a sua preocupação com as questões multiculturais. A coleta dos dados brasileiros foi realizada no início de 2008. O quadro 1 sistematiza a organização da investigação empírica.

---

<sup>62</sup> CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**Quadro 1 – Síntese da investigação empírica**

Objeto de Investigação	Objetivos	Instrumentos de coleta de dados	
		Análise Documental	Entrevistas semi-estruturadas
<p>- Diretrizes e recomendações no âmbito da educação multicultural.</p>	<p>- Analisar nas políticas educacionais como está sendo abordada e discutida a questão da multiculturalidade.</p> <p>- Verificar quais ações são indicadas neste sentido para a formação de professores.</p> <p>- Analisar as influências e recomendações dos órgãos internacionais nas diretrizes brasileiras e portuguesas.</p>	<p>- LDB 9.394/96.</p> <p>- Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 46/86.</p>	
<p>- Políticas de Formação de Professores que buscam atender à multiculturalidade no Brasil e em Portugal.</p>	<p>- Examinar as políticas de formação de professores que buscaram atender à multiculturalidade.</p> <p>- Verificar as estratégias pedagógicas diferenciadas que foram propostas no sentido de atendimento à multiculturalidade.</p>	<p>- Diretrizes para o curso de Pedagogia do Brasil.</p> <p>- Documentos do Conselho Científico-Pedagógico da Formação de Professores de Portugal.</p> <p>- Diretrizes para a formação inicial de professores em Portugal.</p> <p>- Anais de Congressos importantes: ANPEd<sup>63</sup> no Brasil; Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Portugal) e Colóquio sobre Questões Curriculares/ Colóquio Luso-Brasileiro (realizado em Portugal).</p>	<p>- Profissionais que implementaram as ações do Ministério da Educação do Brasil e de Portugal.</p> <p>- Intelectuais de ambos os países envolvidas nas ações do Ministério da Educação e na formação de professores.</p> <p>- Profissionais que participaram das ações dos Ministérios da Educação.</p>

<sup>63</sup> ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Como pôde ser observado, não estou analisando as práticas educacionais, mas sim os discursos legais e as políticas ministeriais dos governos brasileiro e português que influenciaram as ações realizadas no interior das escolas. Portanto, para compreender as políticas educacionais que nos últimos anos vêm sinalizando uma preocupação com as diferenças culturais no sistema educacional e na formação de professores, percorro o seguinte caminho de pensamento:

- ➔ Na primeira parte da Tese – **Referencial Teórico e Metodológico** – sistematizo os fundamentos teóricos que subsidiam minhas análises e interpretações e a metodologia que utilizo. Esta parte está organizada em quatro capítulos:
  - No capítulo 1 – **Globalização e as políticas educacionais** – reflito sobre o contexto da globalização e seus impactos na economia, na política, na cultura e, principalmente, na educação por meio das políticas educacionais;
  - No capítulo 2 – **Educação e Multiculturalismo** – discuto os conceitos-chave do referencial teórico e relaciono esses conceitos com a educação de uma forma geral;
  - No capítulo 3 – **Formação de professores e as questões multiculturais** – discorro sobre a formação de professores frente às questões multiculturais e as possíveis estratégias para reestruturar a formação desses profissionais;
  - No capítulo 4 – **Referencial metodológico** – demonstro a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa.
- ➔ A segunda parte do trabalho – **Caracterização da Educação e da Formação de Professores no Brasil e em Portugal** – está organizada em dois capítulos:
  - No capítulo 5 – **As políticas educacionais no Brasil e a formação de professores** – contextualizo a questão multicultural no país e destaco as ações do Ministério da Educação na tentativa de atender a essa realidade. Em seguida, demonstro como está estruturada a formação de professores no Brasil e discuto os dados sobre a multiculturalidade e a

formação de professores, dados obtidos com a pesquisa bibliográfica de trabalhos apresentados na ANPEd e com as entrevistas brasileiras.

- No capítulo 6 – **As políticas educacionais em Portugal e a formação de professores** – primeiramente, contextualizo a questão multicultural no país para, em seguida, compreender as ações do Ministério da Educação. Num terceiro momento, caracterizo a formação de professores em Portugal e destaco a atenção à multiculturalidade presente na formação de professores por meio dos dados da pesquisa bibliográfica de congressos portugueses e das entrevistas realizadas naquele país.

- ➔ Na terceira e última parte, retomo o título da Tese – **A multiculturalidade nas políticas educacionais e a formação de professores: Brasil e Portugal** – apresento a análise de alguns discursos legais brasileiros e portugueses sobre a busca em atender à multiculturalidade no sistema escolar e na formação de professores. Além disso, destaco algumas possibilidades de comparação entre os dois países analisados.
- ➔ Na **Conclusão** ressalto as principais análises e descobertas realizadas ao longo do trabalho, sistematizando a resposta à questão norteadora desta pesquisa.

Após esse longo caminho, espero ter contribuído para a produção de um conhecimento acerca das situações existentes e, a partir dele, participar em processos que configurem uma educação mais justa e democrática.



PARTE I: REFERENCIAL TEÓRICO E  
METODOLÓGICO



## 1 GLOBALIZAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Refletir sobre a globalização é, a meu ver, condição *sine qua non* para a compreensão das políticas educacionais das últimas décadas, pois foi este processo de mudança, altamente contraditório e desigual, que provocou sensíveis reformulações na política, na economia e na cultura do mundo como um todo, interferindo com maior ou menor grau de intensidade em diferentes localidades do globo terrestre.

É importante ressaltar desde já que não pretendo discutir exaustivamente a positividade e/ou a negatividade da globalização, mas compreender de uma forma geral esse processo de mudança, localizando a situação do Brasil e de Portugal neste contexto e esboçando as suas conseqüências para as políticas educacionais e para a educação desses países, principalmente, no que tange às preocupações multiculturais.

Desta forma, primeiramente discuto nesse capítulo os principais aspectos da globalização, sobretudo suas implicações econômicas, políticas e culturais. Num segundo momento, analiso as conseqüências desse processo para a educação e, por fim, destaco alguns acordos internacionais que influenciam diretamente nas políticas educacionais nacionais.

## 1.1 GLOBALIZAÇÃO: O NOVO CENÁRIO MUNDIAL

Na busca por caminhos para cumprir esse desafio de reflexão, parto de um raciocínio sociológico, baseado em Santos (2005), que entende o processo de globalização como intensificado nas últimas três décadas e caracterizado como “[...] um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (p. 26).

Nesse processo de globalização os países são classificados por Santos (ibid.) como: *centrais*, os países mais ricos que presidem a globalização hegemônica<sup>64</sup>, que dela tiram vantagens, maximizam as oportunidades criadas e transferem para outros países menos desenvolvidos os custos sociais e outros que ela produz. “Ser hoje um país central significa precisamente ter a capacidade para maximizar as vantagens e minimizar os inconvenientes da globalização hegemônica” (p. 12). Ao contrário, os países *periféricos* são aqueles que já eram pobres e nos últimos anos vêm sofrendo ainda mais uma degradação da sua posição no sistema mundial e, concomitantemente uma degradação dos seus já baixos padrões de vida, justamente porque são os mais afetados com os custos da globalização hegemônica sem terem condições de usufruir das oportunidades por ela geradas.

Alguns países, entre outros Brasil e Portugal, estão numa situação intermediária a essas duas posições, nem são centrais nem periféricos, são chamados por Santos (ibid.) de *semiperiféricos*. Esses países podem tanto conseguir alcançar as vantagens da globalização e prosperar no sistema mundial (como a Irlanda e a Espanha na Europa) como culminar na despromoção de sua economia e imagem.

Nos países semiperiféricos os conflitos e as disjunções da globalização hegemônica são mais intensos e seus efeitos mais imprevisíveis. Santos (ibid.) esboça o perfil histórico, tanto de Portugal como do Brasil, que fez com que ambos os países caíssem nessa condição de semiperiféricos.

Em Portugal a complexidade da globalização ocorreu, ao mesmo tempo, por duas razões distintas: 1) o país recebeu quase simultaneamente os impactos de duas formas diferentes de globalização hegemônica – a globalização neoliberal e a

---

<sup>64</sup> Mais adiante desenvolverei a idéia de globalização hegemônica e contra-hegemônica.

integração à União Européia, sendo que esta última contribuiu para amenizar os impactos da primeira; 2) o país sofreu esses impactos no momento em que passava por uma transformação democrática e abertura política e econômica a partir de uma Revolução interna, em abril de 1974<sup>65</sup>. Esse momento é caracterizado pelo autor como uma reconstrução do país, num período curto de tempo, como sociedade nacional moderna e que o fez num momento em que as lógicas de desenvolvimento nacional entravam em crise, bloqueadas ou fortemente condicionadas pelas lógicas da globalização hegemônica. Dessa forma, “a sociedade portuguesa modernizou-se [...] enquanto sociedade nacional, segundo lógicas contraditórias, algumas delas, quiçá as mais decisivas, não-nacionais, europeias ou globais” (SANTOS, 2005, p. 13). Isso significa que a sociedade portuguesa se modernizou sob o signo dos impactos da globalização hegemônica.

No Brasil a ditadura militar, ao contrário da ditadura portuguesa, foi modernizadora, prosseguindo e aprofundando, de modo autoritário, um processo decorrente dos anos 1930. Essa ditadura consolidou novas estruturas sócio-econômicas de poder e produziu um Estado que na década de 1980 estava em profunda crise. O fim da ditadura ocorreu em meados de 1980 quando houve a transição para a democracia política, mas sem ser acompanhada por uma modificação do poder econômico, social e uma reforma do Estado. Assim, “[...] as elites conservadoras cavalgaram com êxito a transição democrática, aproveitando e reforçando a crise do Estado para entregar o país à nova ortodoxia neoliberal onde viram as novas oportunidades para reproduzir o seu poder” (SANTOS, 2005, p. 13). Por isso, o autor destaca que, por vias diferentes, a transição democrática brasileira ocorreu, tal como a portuguesa, num contexto pós-nacional. No entanto, a diferença está no fato de Portugal ter se beneficiado de sua pertença à União Européia e o Brasil ter se filiado às formas mais agressivas de desenvolvimento neoliberal.

Essa breve contextualização do processo de globalização no Brasil e em Portugal demonstra que ambos, apesar de processos diferentes, parecem estar em condições semelhantes. Como já destaquei, o processo de globalização se intensificou no final da década de 1970 quando houve a implantação de políticas

---

<sup>65</sup> No Capítulo 6 desta Tese, no item 6.1, no qual contextualizo a questão multicultural em Portugal, me refiro novamente à Revolução de Abril de 1974.

neoliberais e a reestruturação econômica global. Mas, afinal, o que pretendem essas políticas neoliberais?

Na busca por pistas para responder, em linhas gerais, a essa questão, recorro a autores (Malaguti *et. al.*, 2000) que demonstram que a política neoliberal se apresenta com objetivos parecidos tanto nos países subdesenvolvidos (periféricos e semiperiféricos) como nos desenvolvidos (centrais). No entanto, com conseqüências diferentes devido à organização social e à política dessas localidades.

Nos países subdesenvolvidos há dois objetivos básicos: fragilizar o Estado Nacional para facilitar a lógica da globalização financeira e especulativa e destruir as mais variadas formas de expressão dos movimentos populares e de resistência política aos designs dos mercados e da economia desregulada. Já nos países desenvolvidos, apesar dos objetivos serem os mesmos, são distintas as conseqüências porque a classe trabalhadora é organizada e protegida por um efetivo Estado.

A ideologia apregoada pelo neoliberalismo é totalizante e totalitária e atinge tanto os países desenvolvidos como os subdesenvolvidos, apresentando-se como um pensamento único ou incontestável e impondo-se como interpretação exclusiva da realidade social.

[...] de todas as formas, seja no campo das idéias, seja no das políticas econômicas, as políticas neoliberais constituem a tragédia do nosso tempo. Onde for que elas se instaurem, surge ou cresce a miséria, a degradação econômica, a desesperança, a apatia e o desespero (MALAGUTI, 2000, p. 8).

A lógica neoliberal se intensificou nas décadas de 1970 e 1980 quando houve uma enorme expansão do liberalismo como reação político-ideológica à crise dos anos 1970, quando o Estado de Bem-Estar Social foi pressionado a se afastar de seu papel de árbitro entre o trabalho e o capital porque não estava mais conseguindo cumprir com os seus gastos devido à situação complicada que o capitalismo atravessava na época com os trabalhadores lutando para manter seus salários altos e os concorrentes estrangeiros pressionando para reduzir os preços,

além de outros fatores sociais<sup>66</sup>. Assim, essas idéias neoliberais surgem como funcionais e adequadas aos interesses da classe dominante e, evidentemente, em contrapartida a derrocada do socialismo real na antiga União Soviética.

Na década de 1990 houve o desenvolvimento do processo de internacionalização do capital – a globalização da economia – caracterizado principalmente por: crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos comerciais; ampla mudança da base tecnológica; reordenação dos mercados, com maior importância da Ásia; intensificação da circulação financeira, com expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional; predomínio das trocas intra-setoriais; reorganização dos grupos industriais em redes de firmas etc. (Carcanholo, 2000).

Em suma, aparentemente intensificou-se a relação entre os países tanto no que se refere ao setor produtivo, quanto aos fluxos comerciais e financeiros. Nesse sentido, a desregulamentação dos mercados e a desobstrução do comércio internacional e da entrada de capitais afirmam-se como as diretrizes de política que podem garantir a inserção das diferentes nações no novo contexto de globalização. Abrem-se as portas para que o neoliberalismo se apresente como única forma de obter com êxito essa inserção (id. *ibid.*, p. 16).

Assim, é dessa forma que o neoliberalismo se impõe como único capaz de desregular os mercados e permitir as nações participarem da economia que se torna mundial.

As idéias neoliberais foram combinadas na década de 1980, em Washington, nos EUA e, por isso, também são conhecidas como “Consenso de Washington”. Segundo Santos (2005, p. 27), “[...] ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e o papel do Estado na economia”. Os objetivos centrais do Consenso de Washington foram: a drástica redução do Estado em fiscalizador –

---

<sup>66</sup> Segundo Apple (2003), o Estado de bem-estar social era criticado pelos conservadores por negar aos consumidores a oportunidade de fazerem escolhas. Ele era visto pelos cidadãos como um trapaceiro que os lograva, pois canalizava todo o dinheiro público (todos os impostos que os cidadãos pagavam) para gente que não assumia a responsabilidade pessoal de seus atos. “Esses ‘parasitas’ da classe baixa eram vistos como sexualmente promíscuos, imorais e preguiçosos, em contraposição ao ‘resto de nós’, que trabalhávamos duro, éramos industriais e morais. Eles supostamente nos vampirizam a todos economicamente, e o apoio que o Estado lhes dá vai levar ao colapso da família e da moralidade tradicional” (p. 222).

para combater a inflação, os problemas do desequilíbrio externo, reduzir os gastos públicos e privatizar as empresas estatais, além de estar subordinado às agências multilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI<sup>67</sup> e a OMC<sup>68</sup> – e a abertura total e irrestrita dos mercados em nome da soberania do mercado mundial. Nesse sentido, o Estado passa a ser um Estado-mínimo, que assume o papel de gerenciador e de legitimador no espaço nacional das exigências do capitalismo global.

É dentro dessa lógica neoliberal que a globalização é caracterizada por Santos (2005) como um processo vasto e de intensos conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos e subalternos. Os países centrais controlam tanto política como economicamente os países periféricos. Essas características são referentes à globalização que o autor denomina como hegemônica, distinguindo-a da globalização contra-hegemônica.

Desta forma, o processo de globalização econômica segundo Santos (2005, p. 63), é:

[...] um conjunto de trocas desiguais pelo qual um determinado artefacto, condição, entidade ou identidade local estende a sua influência para além das fronteiras nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefacto, condição, entidade ou identidade rival.

Esse processo geral de globalização desdobra-se, na perspectiva desse autor, em quatro momentos de produção e, assim, em quatro formas de globalização denominadas: *localismo globalizado*, *globalismo localizado*, *cosmopolitismo* e *patrimônio comum da humanidade*. As duas primeiras formas de globalização correspondem à globalização hegemônica e têm as seguintes características:

- *Localismo globalizado*: em que determinado fenômeno local é globalizado com sucesso. O que se globaliza é o vencedor de uma luta para apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento da diferença. Assim, ele consiste na conversão da diferença vitoriosa em condição universal e a conseqüente exclusão ou inclusão subalterna de diferenças alternativas. São os países centrais que lideram esse tipo de globalização.

---

<sup>67</sup> FMI – Fundo Monetário Internacional

<sup>68</sup> OMC – Organização Mundial do Comércio

- *Globalismo localizado*: consiste no impacto específico nas condições locais produzido pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos localismos globalizados. Os países periféricos são os que mais sofrem com esse tipo de globalização.

Já as duas formas seguintes dizem respeito à globalização de resistência ao localismo globalizado e ao globalismo localizado e fazem parte da globalização contra-hegemônica defendida por Santos (2005) como uma possibilidade de reversão dos efeitos perversos da globalização, tendo as seguintes características:

- *Cosmopolitismo*: trata-se da organização transnacional de resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimizados pelas trocas desiguais. “A resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada e traduz-se em lutas contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção” (id. *ibid.*, p. 67).
- *Patrimônio comum da humanidade*: são lutas transnacionais pela proteção e desmercantilização de recursos, entidades, artefatos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência humana.

Felizmente, é possível observar, nos últimos tempos, algumas manifestações da globalização contra-hegemônica (como, por exemplo, movimentos e organizações no interior das periferias do sistema mundial; redes de solidariedade transnacional; articulação entre organizações operárias dos países integrados nos diferentes blocos regionais ou entre trabalhadores da mesma empresa multinacional operando em diferentes países; redes mundiais de movimentos feministas; organizações não governamentais de militância anticapitalista; redes de movimentos e associações indígenas, ecológicas ou de desenvolvimento alternativo; contestações e manifestações públicas contra instituições financeiras da globalização hegemônica, entre elas o Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre, no Brasil, em 2001). No entanto, ainda há um longo percurso para que ações mais efetivas sejam concretizadas e menos pontuais, pois ainda há uma intensa ação da globalização hegemônica em diferentes setores, da economia à cultura.

No setor econômico se observa uma nova divisão internacional do trabalho, efetivada pelas empresas multinacionais. As principais características da globalização nesse setor, segundo Santos (2005), são:

- Economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global, com mudanças em processos bancários e de crédito;
- Processos de produção flexíveis e multilocais, ou seja, uma mobilidade da mão-de-obra;
- Revolução nas tecnologias, principalmente, de informação e de comunicação;
- Desregulação das economias nacionais;
- Preeminência das agências financeiras multilaterais (FMI e Banco Mundial);
- Mudança nas relações comerciais pela emergência de três grandes capitalismos transnacionais: o americano, baseado nos EUA<sup>69</sup> e nas suas relações privilegiadas com o Canadá, o México e a América Latina; o japonês, baseado no Japão e nas suas relações privilegiadas com os quatro tigres<sup>70</sup> e com o resto da Ásia; e o européu, baseado na União Européia e nas suas relações privilegiadas com a Europa do Leste e com o Norte da África. Além disso, há a criação de grupos – como o G-8<sup>71</sup> – que promovem a redução de impostos de importação, tarifas e normas; e de zonas de “livre-comércio” – como o NAFTA<sup>72</sup> ou a própria União Européia;
- Novos padrões de consumo e estratégias de marketing – ou seja, novos meios de consumo.

Estas transformações no setor econômico acarretam mudanças também para as políticas econômicas nacionais. Santos (2005, p. 30) destaca como principais as seguintes:

---

<sup>69</sup> EUA – Estados Unidos da América

<sup>70</sup> Os países asiáticos que são considerados como Tigres Asiáticos são: Hong Kong, Singapura, Coréia do Sul e Taiwan.

<sup>71</sup> O G-8 é constituído pelos seguintes países: a França, os Estados Unidos, o Reino Unido, a Alemanha, a Itália, o Japão, o Canadá e a Rússia.

<sup>72</sup> NAFTA – Área de Livre Comércio Norte-Americana

- A abertura das economias nacionais ao mercado mundial e a adequação de seus preços aos internacionais;
- Prioridade à economia de exportação;
- As políticas monetárias e fiscais devem reduzir a inflação e a dívida pública;
- Os direitos de propriedade privada devem ser claros e invioláveis;
- O setor empresarial do Estado deve ser privatizado;
- A tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização;
- Mobilidade dos recursos, investimentos e lucros;
- A regulação estatal da economia deve ser mínima;
- O peso das políticas sociais no orçamento do Estado deve ser reduzido.

Assim, dentro dessas mudanças, como já ressaltai, os países periféricos e semiperiféricos são os mais atingidos pelos impactos neoliberais que são transformados pelas agências financeiras multilaterais (como, por exemplo, Banco Mundial e FMI) em condições para a renegociação da dívida externa por meio dos programas de ajustamento estrutural. Essas agências multilaterais, por sua vez, são consideradas responsáveis pela “globalização da pobreza”, resultante não da falta de recursos humanos ou materiais, mas pelo desemprego, a destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial.

Essa situação agrava ainda mais a pobreza mundial, aumentando e acelerando as desigualdades sociais. Santos (2005, p. 33-34) apresenta dados estatísticos que comprovam essa triste realidade. Segundo estimativas das Nações Unidas, um bilhão e meio de pessoas ( $\frac{1}{4}$  da população mundial) vivem na pobreza absoluta, ou seja, com um rendimento inferior a um dólar por dia, enquanto outros dois bilhões de pessoas vivem com o dobro desse rendimento. De acordo com o Relatório do Banco Mundial de 1995, os países pobres (85% da população mundial) detêm apenas 21% dos rendimentos mundiais; já os países ricos (15% da população mundial) detêm 79% dos rendimentos.

A globalização produz, também, transformações significativas ao nível cultural. Burbules e Torres (2004) destacam algumas dessas transformações:

- Mudança nos meios de comunicação globais (TV a cabo, satélites, internet);
- Cultura comercial (como, por exemplo, McDonald's, Nike e outras marcas);
- Maior mobilidade com setores de viagens e turismo bastante ampliados;
- Distribuição mundial de filmes, televisão e produtos musicais;
- Maior presença e visibilidade de religiões globais que mudam rituais locais transformando-os em rituais transnacionais;
- Mundo global dos esportes, entre outras.

Santos (2005) completa esse raciocínio afirmando que a globalização cultural refere-se à globalização dos artefatos e dos valores culturais ocidentais, mais precisamente, estadunidense.

[...] os valores, os artefactos culturais e os universos simbólicos que se globalizam são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americanos, sejam eles o individualismo, a democracia política, a racionalidade econômica, o utilitarismo, o primado do direito, o cinema, a publicidade, a televisão, a internet etc. (p. 45).

Dentro dessa lógica, Hall (2005) destaca que essas transformações interferem nas identidades culturais nacionais. Apoiado em McGrew<sup>73</sup>, o autor argumenta que a globalização atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo mais interconectado, porém, provocando três consequências para as identidades culturais:

- As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”;

---

<sup>73</sup> Hall se refere à: MCGREW A. **A global society?** 1992.

- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização;
- As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (HALL, 2005, p. 69).

Essas conseqüências estão provocando alguns efeitos nas identidades nacionais. O primeiro deles diz respeito ao fechamento das identidades nacionais às pressões da diferença, da “alteridade” e da diversidade cultural. Segundo Hall (*ibid.*, p. 83) “Isto está acontecendo, em diferentes graus, em todas as culturas nacionais ocidentais e, como conseqüência, fez com que toda a questão da identidade nacional e da ‘centralidade’ cultural do Ocidente fosse abertamente discutida”.

Um outro efeito desse processo e conseqüente do anterior pode ser identificado como uma manifestação da globalização contra-hegemônica, o qual diz respeito ao fortalecimento da identidade local ou a produção de novas identidades. Ou seja, na medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas às influências externas, se tornam enfraquecidas pela infiltração cultural favorecendo um fortalecimento das identidades locais ou a produção de novas identidades. “O fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas” (*id. ibid.*, p. 85).

Um terceiro efeito da globalização é a produção de novas identidades. O autor discute o exemplo do *black*, nos anos 1970, que se refere às várias populações que são não-brancas, vistas como o “outro” (afro-caribenhas ou asiáticas no contexto britânico). Outro exemplo é a produção de culturas híbridas, que são constituídas por traduções de culturas que ultrapassam fronteiras, mas que são carregadas para a nova localidade e negociadas com a cultura local, sem perder completamente a identidade.

Hall (2005) ainda destaca a importância do tempo e do espaço na representação da identidade. Para ele, a moldagem e a remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representações têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas. Na globalização o lugar permanece fixo, mas o espaço pode ser rapidamente transposto e é incentivado a isso, assim como o tempo é real, instantâneo e facilitado pelos

novos meios de comunicação (por exemplo, internet, telefone, fax, e-mail e televisão).

Nesse sentido, Lingard (2004) resume os principais efeitos da globalização, utilizando-se das idéias de Appadurai<sup>74</sup>, argumentando que há uma disjunção entre economia, cultura e política que pode ser representada em diversos cenários, entre eles “cenários étnicos”, “cenários tecnológicos” e “cenários ideológicos”. Assim, os cenários étnicos referem-se a um grande e rápido movimento de pessoas ao redor do globo e entre nações por uma variedade de razões, evidenciando a desterritorialização da experiência contemporânea. Os cenários tecnológicos permitem a comunicação instantânea como parte da relação de distância espaço-temporal da globalização, facilitando a comunicação entre legisladores e, assim, aumentando a probabilidade de um campo e uma comunidade de políticas educacionais globais. Os cenários ideológicos referem-se ao rápido fluxo global de idéias recontextualizadas em diferentes contextos nacionais e locais.

Além disso, há uma importante influência da globalização sobre as políticas educacionais, principalmente, ligadas às organizações políticas internacionais como, por exemplo, a União Européia, o Banco Mundial, o FMI, a ONU<sup>75</sup>, a UNESCO<sup>76</sup> e a OCDE<sup>77</sup>, que definem e determinam quais interesses e ações devem ser encaminhadas em nível nacional para que esses países continuem participando da economia global e se “beneficiando” de empréstimos e investimentos internacionais, pois essas organizações representam interesses tanto políticos como, essencialmente, econômicos.

Dessa forma, a partir do cenário traçado até o momento, no próximo item deste capítulo centrarei esforços em aprofundar a discussão, já anunciada, sobre as conseqüências e impactos da globalização no cenário educacional, principalmente com relação às políticas educacionais.

---

<sup>74</sup> Refere-se à obra: APPADURAI, A. **Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization**. 1996.

<sup>75</sup> ONU – Organização das Nações Unidas

<sup>76</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

<sup>77</sup> OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

## 1.2 GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS

A educação, por meio de políticas educacionais, também é afetada pelos impactos da globalização hegemônica pautada numa ideologia neoliberal que é efetivada por organizações bilaterais, multilaterais e internacionais que impõem uma agenda educacional que privilegia políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes (Burbules; Torres, 2004).

No entanto, como já destaquei, os impactos da globalização na educação variam de país para país segundo sua posição na ordem econômica: país central (impactos menores) ou periférico e semiperiférico (impactos maiores). Assim, buscando exemplificar essa diferenciação dos impactos nos países, Burbules e Torres (ibid.) destacam que do *ponto de vista econômico*, as pressões impostas externamente (como as condições para empréstimos do FMI) em alguns países poderão levar a reduções brutais nos gastos com a educação; em outros contextos, o desejo por maior competitividade e produtividade poderá levar a maiores gastos com a educação.

*Do ponto de vista político*, alguns contextos irão organizar a educação em torno de uma concepção revitalizada de nacionalismo e lealdade do cidadão; em outros, uma noção de cidadania cosmopolita pode prevalecer, encorajando viagens, estudo de línguas estrangeiras e tolerância multicultural. E, *do ponto de vista cultural*, algumas nações irão aceitar, e até encorajar, uma confiança maior na mídia, na cultura popular, ou novas formas de comunicação e informática, como uma possibilidade de se localizarem no mundo global; já outras nações mostrarão resistência e suspeição às influências externas.

Dessa forma, as principais conseqüências da globalização hegemônica para as políticas educacionais são promovidas por fatores econômicos, políticos e culturais, já anunciados no item anterior.

Nessa direção, Burbules e Torres (ibid.) destacam algumas influências do setor econômico nas políticas educacionais. Num sentido específico, a educação profissional deverá rever a formação do futuro trabalhador atendendo e adequando-se às mudanças nesse setor como, por exemplo, reconsiderando a sua missão à luz de mercados instáveis, com vista a um novo ambiente de trabalho, ou seja, pós-

fordista, buscando novas habilidades e a flexibilidade de adaptação às novas demandas do trabalho, lidando com uma mão-de-obra internacional e cada vez mais competitiva. Num sentido mais amplo, alguns efeitos perpassam a organização e a captação de recursos para todos os níveis educacionais, principalmente das escolas públicas que contam, agora, com um Estado neoliberal que busca apenas regular e gerenciar e, não mais investir e prover recursos.

Os efeitos econômicos mais amplos da globalização tendem a forçar políticas educacionais nacionais em uma estrutura neoliberal que enfatiza impostos mais baixos; redução do setor estatal e “fazer mais com menos”; aproximação das abordagens de mercado às escolhas escolares (particularmente por meio de vales); administração racional de organizações escolares; avaliação de desempenho (testes); e desregulamentação para encorajar novos provedores (incluindo provedores *on line*) de serviços educacionais (BURBULES; TORRES, 2004, p. 23).

Com relação às influências políticas da globalização, os autores destacam uma nova função da educação resultante das possibilidades de mobilidade global, das comunicações globais, do cidadão do mundo. Nesse sentido, a educação deve contribuir com reflexões acerca de questões locais que agora se tornam mundiais como conflitos, crimes, terrorismos, questões ambientais, enfim, a educação estaria contribuindo no sentido da globalização contra-hegemônica, contribuindo para a construção de uma consciência que “[...] pode ajudar a produzir uma concepção crítica de educação exigida pela ‘cidadania mundial’” (id. *ibid.*, p. 23).

Seguindo esse raciocínio, as questões culturais também irão fornecer novos desafios às políticas educacionais como, por exemplo, a questão da multiculturalidade, uma realidade incontestável que não permite mais ser negada ou ignorada. Essa situação impõe às políticas educacionais novos desafios como, por exemplo, os questionamentos levantados por Burbules e Torres (*ibid.*, p. 23):

De que maneira o discurso do pluralismo liberal – que tem sido o modelo dominante para a educação multicultural em sociedades desenvolvidas que estão aprendendo a conviver com outras, dentro de um modelo de tolerância e respeito mútuos – estende-se a uma ordem global em que o leque de diferenças torna-se mais amplo, o senso de interdependência e interesse comum mais atenuado, os fundamentos da afiliação mais abstratos e indiretos (se existirem de fato)? Com as crescentes pressões globais sobre as culturas locais,

será papel da educação ajudar a preservá-las? De que maneira a educação deveria preparar os estudantes para lidarem com elementos de conflitos locais, regionais, nacionais e transnacionais, à medida que culturas e tradições, cujas histórias de antagonismo podem ter sido mantidas parcialmente suspensas por Estados-nação fortes e poderosos, se desintegram, quando essas instituições perdem um pouco de sua força e legitimidade? Até que ponto a educação pode ajudar a sustentar a construção do *self* e, em um nível mais geral, a constituição de identidades?

Essas questões demonstram que a globalização oferece à educação uma nova realidade que precisa ser levada em consideração na elaboração e definição das políticas educacionais. Nesse novo contexto, a multiculturalidade passa a ser uma questão central que deve ser pensada e analisada na formulação dessas políticas. A educação não pode mais restringir-se apenas às necessidades locais e individuais dos alunos, mas deve formar pessoas para viverem num mundo global, além da sua própria comunidade. Assim, os objetivos educacionais vão em direção à flexibilidade e adaptabilidade, à aprender a coexistir com o outro em espaços públicos diversos (carregados de conflitos) e à ajudar a formar e sustentar um senso de identidade que possa permanecer viável dentro de contextos múltiplos de afiliação.

Em síntese, busquei demonstrar, até o momento, em linhas gerais, as influências da globalização hegemônica para a educação, a qual ocorre, principalmente, por meio da influência dos organismos internacionais que pressionam a aceitação de “recomendações” nas políticas educacionais nacionais como condição para que continuem participando do mercado mundial e recebendo financiamentos das agências bilaterais, multilaterais e transnacionais.

Assim, compartilho das idéias de Dale<sup>78</sup> (*apud* Cortesão; Stoer, 2005) a respeito dos efeitos da globalização sobre as políticas educacionais. Segundo ele, é possível identificar três grandes efeitos: a) o *locus* das políticas educacionais é externo; b) seu âmbito abrange quer os objetivos das políticas (neoliberais) quer os processos da política educativa; c) sua origem não pode ser encontrada em qualquer Estado-nação, mas, somente, nos países centrais.

---

<sup>78</sup> Refere-se à obra: DALE, Roger. Specifying Globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. **Journal of Education Policy**, 1999.

Esses efeitos, por sua vez, são gerados por diversos mecanismos como: a intervenção das organizações internacionais e a normalização dos planejamentos educacionais, existentes desde as décadas de 1950/60. Todavia, há outros mecanismos mais recentes: a “harmonização”; a “disseminação” (por exemplo, de prioridades impostas pela OCDE); a “standardização” (como as ações da UNESCO acerca dos Direitos Humanos); a “implantação de interdependência” (principalmente as ações de ONGs<sup>79</sup>) e a “imposição” (medidas obrigatórias associadas a empréstimos para a educação pelo Banco Mundial) (Cortesão; Stoer, 2005, p. 380).

Dessa forma, destaco alguns eventos realizados nos últimos anos que exemplificam como as políticas educacionais nacionais são determinadas pelos organismos internacionais por meio de acordos mundiais. Buscando demonstrar quais assuntos foram importantes no período de 1990 a 2005, assuntos que “estavam na ordem do dia” nas discussões internacionais sobre educação, selecionei alguns acordos que enfatizam uma grande atenção à diversidade e às diferenças, realçando a necessidade de situar as questões multiculturais como ponto central nas políticas educacionais.

Nesse sentido, considero como primeiro evento importante a ser destacado, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual os países participantes (num total de 183) assinaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Logo no artigo 1, que trata dos objetivos da Declaração, o documento estabelece que todos devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem com respeito às diferenças culturais, de classe social, de religião, assegurando o respeito e a valorização cultural. Em seguida esclarece:

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

---

<sup>79</sup> ONG – Organização Não Governamental

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade (UNESCO, 1990, p. 2).

No artigo 3, que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, a questão do gênero é destacada como a prioridade mais urgente, a garantia de acesso à educação para meninas e mulheres no sentido de superar os obstáculos que impedem que elas participem ativamente do processo educativo. Assim, define que os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. Além disso, ressalta o respeito às diferenças como um compromisso efetivo que deve ser assumido para a superação das disparidades educacionais.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (id, ibid., p. 3).

Com relação aos professores, no artigo 7 é destacada a importância do fortalecimento de alianças para o desenvolvimento da educação. O documento ressalta que são necessárias novas e crescentes articulações e alianças em todos os níveis, inclusive entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação, entre outras. Também salienta a importância de melhorias urgentes nas condições de trabalho e a situação social do pessoal docente de todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT<sup>80</sup>/UNESCO (1966).

A partir dessa Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a questão da multiculturalidade, principalmente no tocante às diferenças, começa a ser considerada como direito de todos e percebida como fator importante que interfere no desenvolvimento da educação.

---

<sup>80</sup> OIT – Organização Internacional do Trabalho

Uma década mais tarde, em 2000, a UNESCO realizou em Dakar, no Senegal, o Fórum Mundial de Educação de Dakar, após avaliações no mundo todo sobre os progressos do compromisso assumido em Jomtien. Nesse encontro a questão da multiculturalidade é novamente reforçada. No item 7 do documento, os governos se comprometem a:

[...]

II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;

[...]

V. eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e eqüitativo de meninas na educação básica de boa qualidade (UNESCO, 2000, p. 7).

Esse compromisso de Educação para Todos, assumido desde Jomtien, envolveu muitos países e a UNESCO se comprometeu a coordenar, avaliar e secretariar o programa educacional que envolve questões econômicas e políticas muito claras.

Portanto, é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais e multilaterais, entre os quais o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações (id, *ibid.*, p. 11, grifo meu).

O discurso é muito interessante. A palavra “doadores de recursos financeiros” passa a impressão de que esses organismos internacionais estão realmente preocupados com a educação de todas as nações que apresentam desigualdade educacional, camuflando, no entanto, os reais interesses econômicos dessas “doações”, que na realidade são empréstimos, além de interesses políticos como a dependência desses países devedores às determinações dos países ricos que comandam esses organismos internacionais.

De acordo com as avaliações realizadas pela UNESCO antes do Fórum de Dakar, alguns desafios persistem inclusive com relação ao tratamento da

multiculturalidade. Segundo o documento, muitos governos e órgãos centralizaram seus esforços em questões mais fáceis de serem atingidas desprezando outros como, por exemplo, aqueles que são excluídos da educação fundamental, quer por razões sociais, econômicas ou geográficas. Além disso, a educação das meninas continua, ainda, a ser um desafio importante a enfrentar. O documento deixa claro que a Educação para Todos deve abarcar todas as instâncias da educação, utilizando tanto abordagens formais quanto informais, e “deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, entre eles as crianças que trabalham, lavradores e nômades que vivem no campo, e as minorias étnicas e lingüísticas [...]” (UNESCO, 2000, p. 13).

Uma das estratégias para melhoria da educação assinaladas no documento de Dakar refere-se aos professores, vistos como atores essenciais na promoção da educação de qualidade, como defensores e catalisadores da mudança. Dessa forma, é recomendado elevar o status, a moral e o profissionalismo dos professores.

Nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores. Em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso à formação, ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância, e ser capaz de participar, local e nacionalmente, das decisões que afetam a vida profissional e o ambiente de ensino. [...]

Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participantes (UNESCO, 2000, p. 24-25).

Nesse contexto, a atenção às questões multiculturais ultrapassou o limite das discussões. Assim, em 2001 a ONU realizou a Conferência mundial sobre “Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância”, em Durban (África do Sul) e, logo após, nesse mesmo ano, a UNESCO aprovou a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*.

Na continuidade das discussões e avaliações do programa educacional de Educação para Todos, em 2001, a UNESCO reuniu os países da América Latina e Caribe para reafirmar e viabilizar o compromisso assumido em Dakar. Essa reunião foi realizada em Cochabamba na Bolívia. Nesse documento os governos declaram,

entre outras coisas, a importância de uma educação que se preocupe com a multiculturalidade e a respeito.

[...]

5. que, em um mundo pluralista e diversificado, a América Latina e o Caribe têm muito a oferecer se tirarem proveito da riqueza de sua diversidade de etnias, línguas, tradições e culturas. Para tanto, nossa educação deve não só reconhecer e respeitar essa diversidade, mas também valorizá-la, transformando-a em um recurso de aprendizado. Os sistemas educacionais devem abrir oportunidades de aprendizado a cada criança, jovem e adulto, cultivando uma diversidade de capacitações, vocações e estilos, e dando ênfase especial às necessidades especiais de aprendizado. Os governos e as sociedades têm a responsabilidade de respeitar integralmente esse direito, promovendo todos os esforços ao seu alcance para garantir que as diferenças individuais, socioeconômicas, étnicas, lingüísticas e de gênero não se transformem em desigualdade de oportunidade ou qualquer outra forma de discriminação (UNESCO, 2001, p. 4).

Também destacam a importância dos professores, argumentando que estes possuem um papel insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula. Por isso, argumentam que as mudanças pretendidas com a reforma se baseiam na vontade e na preparação do magistério, e comprometem-se a enfrentar e resolver o problema dos professores com uma abordagem compreensiva e fundamental nos próximos cinco anos. Destacam que a função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente. Indicam que na formação docente precisam ser considerados, com urgência, todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes.

Enfim, partindo desses exemplos de alguns acordos internacionais que delimitam direções a serem seguidas pelos países no tocante às políticas educacionais, não pretendi questionar a relevância desses acordos, pois reconheço e destaco sua pertinência para que a multiculturalidade seja repensada e analisada nos contextos locais, mas, sim, demonstrar que as políticas educacionais nacionais são influenciadas pelos organismos internacionais que representam interesses econômicos mais amplos, pautados em todas as mudanças que busquei demonstrar no decorrer deste capítulo.

Esses exemplos evidenciam que a atenção à multiculturalidade vem sendo destacada nas políticas educacionais há vários anos e reforçada periodicamente como uma questão ainda não resolvida.

Na segunda parte deste estudo localizarei como essas recomendações afirmadas nos acordos internacionais, promovidos principalmente pela UNESCO, interferem nas políticas educacionais do Brasil e de Portugal, enfatizando a importância da multiculturalidade.

Dando seqüência à construção dos elementos teóricos desse trabalho, no próximo capítulo discutirei alguns conceitos centrais, muitos dos quais se apresentam como um imbróglio teórico, mas concentrarei todos os meus esforços em compreendê-los e torná-los compreensíveis, pois serão fundamentais para as análises que farei posteriormente.



## 2 EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO

Neste capítulo busco compreender o conceito de multiculturalismo na sociedade contemporânea e o sentido que lhe é atribuído na educação. O contexto social, político, econômico e cultural da sociedade atual caracterizado pela globalização, como definido no capítulo anterior, fornece os princípios para a compreensão e definição dos conceitos que abordarei e para o entendimento da própria educação, tanto no Brasil como em Portugal. A multiculturalidade é uma das conseqüências desse contexto e se torna um fator que exige atenção e um repensar sobre a educação como um todo, desde seus métodos de ensino e estrutura curricular até a formação dos futuros professores.

O termo multiculturalismo, tal como referem vários autores [Leite, 1997b, 2002a; Candau, 2002; Moreira, 2001; Araújo (et al.), 2007] apresenta-se com uma diversidade de concepções e entendimentos, sendo tratado por diferentes correntes teóricas com significados muito diversos, ou seja, é um conceito polissêmico. Por isso, neste capítulo, primeiramente discuto os conceitos-chave deste trabalho, apresentando diferentes interpretações e entendimentos. Em seguida, localizo esses conceitos dentro da postura teórica que adoto como referência; e, num terceiro momento, relaciono esses conceitos com a educação de uma forma geral.

## 2.1 DEFININDO CONCEITOS

A convivência com culturas diferentes é uma conjuntura que a história nos mostra há muito tempo. De acordo com Ponce (2001), o contato entre pessoas com diferentes costumes, hábitos, línguas etc., ocorreu, essencialmente, quando as comunidades começaram a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento e iniciaram o processo de intercâmbio de mercadorias, saindo da sua localidade para conviverem com outros grupos dando início ao processo de troca entre comunidades vizinhas e, posteriormente, entre comunidades mais longínquas. Essa relação comercial, que a princípio ocorreu de forma rudimentar, caracteriza os primeiros contatos entre grupos culturalmente diferentes.

Esse processo de convivência entre culturas diferentes foi intensificando-se com a expansão europeia do século XV e XVI, novamente permeado pela questão econômica. Santos (2003) caracteriza esse momento histórico como o nascimento do capitalismo, o início da globalização, com a busca por novos espaços e pessoas a serem sujeitadas à lei do mercado com um número cada vez maior de atividades, produtos e serviços. Para esse autor, a globalização atual, na sua forma hegemônica, não é algo novo, mas de alguma maneira, “[...] é o clímax de todo este processo e traz com ele a presença de todos estes passados” (p. 7).

Portanto, a constituição de sociedades multiculturais se intensificou com a expansão europeia e foi se ampliando com a crescente migração e deslocamento dos povos, produzindo sociedades étnica ou culturalmente “mistas”. Hall (2003) argumenta que são várias as razões pelas quais as pessoas mudam de lugar buscando sempre melhores condições de vida, desde razões de ordem natural como desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, como questões econômicas e políticas: guerras, questões religiosas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semi-escravidão, repressão política e subdesenvolvimento econômico.

Assim, as sociedades contemporâneas são formadas por grupos culturalmente diferentes e, por isso, são *multiculturais*. “Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião expressam-se nas distintas esferas sociais” (MOREIRA, 2001, p. 66).

O reconhecimento da multiculturalidade social começou a ter lugar primeiramente nos EUA e, depois na Europa, nas décadas de 1960 e 1970. Segundo Silva (2003), as discussões nos EUA sobre a presença multicultural na sociedade americana originam-se exatamente como uma questão educacional ou curricular, quando os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica à estrutura do currículo universitário porque o caracterizaram como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. Esses grupos culturais dominados desejavam que o currículo universitário incluísse as contribuições das diversas culturas subordinadas.

Na análise de Souta (1991) esses movimentos tinham em comum um objetivo último: a construção de uma sociedade mais democrática na qual haveria maior igualdade e participação dos cidadãos em todas as esferas da sociedade: sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas. Nesse sentido, a *educação multicultural* é definida como uma abordagem educativa capaz de responder de forma adequada à complexidade que caracteriza o mundo e aos problemas e novos desafios produzidos no sistema educacional com a crescente diversidade cultural da população escolar.

Podendo ser aceito este conceito de multicultural e de educação multicultural, uma questão fundamental ainda precisa ser respondida, ou seja, o que estou entendendo por cultura? Afinal estou argumentando que o multicultural é a constatação da presença de diferentes culturas numa localidade, mas então, o que é cultura?

É importante esclarecer que não pretendo fazer uma análise exaustiva do conceito de cultura, mas apenas localizar minha compreensão deste conceito. O conceito de cultura é, segundo Cucho (2002), fundamental na reflexão sobre a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos, pois é a cultura que fornece a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos.

A história remota da humanidade comprova que o homem é essencialmente um ser de cultura (ibid., p. 10). É a cultura que permite ao homem não somente se adaptar ao meio como adaptar este meio a ele próprio, as suas necessidades e projetos. Sendo assim, a cultura torna possível a transformação da natureza.

Se todas as “populações” humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados. No entanto, estas diferenças não são irreduzíveis umas às outras, pois considerando a unidade genética da humanidade, elas representam aplicações de princípios culturais universais, princípios suscetíveis de evoluções e até de transformações (CUCHE, 2002, p. 10).

Esta citação, muito esclarecedora, evidencia algo relevante para minha compreensão do conceito de cultura. As populações, em seus respectivos agrupamentos, desenvolvem e recriam constantemente suas características culturais, algumas resultantes de tradições de longa data e outras que são diariamente criadas e reinventadas, muitas vezes por influência de outras culturas. Essas diferenças culturais dos povos representam a diversidade cultural existente no mundo. No entanto, nessa diversidade há uma característica unificadora de toda a humanidade – o fato de todos os povos serem formados por seres humanos.

A cultura pode explicar o comportamento do homem e suas ações na sociedade em que vive, por isso, não há uma cultura única e, sim, culturas, uma para cada sociedade. Todo o comportamento humano é informado pela cultura, desde a divisão sexual dos papéis e das tarefas nas sociedades até as funções fisiológicas do homem (como fome, sono, desejo sexual etc.). Assim, pode-se afirmar que “[...] as sociedades não dão exatamente as mesmas respostas a estas necessidades” (CUCHE, 2002, p. 11), tudo depende da cultura estabelecida em cada sociedade.

Ainda segundo esse autor, o termo cultura passou por um longo processo de evolução até apresentar-se num sentido figurado. Sua origem data do final do século XIII, momento em que o termo cultura foi utilizado para designar o estado de cultivo da terra. Em seguida, no começo do século XIV, o termo passou a significar uma ação – o fato de cultivar a terra. Somente no século XVIII o termo cultura começou a ser entendido no sentido figurado como cultura do espírito.

A princípio, o sentido figurado do termo cultura aparecia sempre seguido de um complemento (cultura das artes, cultura das letras, cultura das ciências). Após algum tempo é que o termo cultura começou a ser empregado desvinculado de seus complementos, para designar a “formação”, a “educação” do espírito, a ação de instruir. Porém, em um movimento inverso a esse sentido, a cultura passou a ser

entendida como estado – o estado do espírito cultivado pela instrução, o indivíduo que tem cultura. Este sentido foi utilizado pelos pensadores Iluministas que entenderam a cultura como a soma dos saberes acumulados ao longo da história e transmitidos pela humanidade. Para eles, o progresso nasce da cultura entendida como única e própria do Homem com toda distinção de povos ou de classes (Cuche, 2002, p. 20-21).

A contraposição a esse reducionismo do Iluminismo com relação à cultura, pode ser encontrada no pensamento do alemão Johann Gottfried Herder, de 1774, citado por Cuche (ibid.), que já nessa época defendia a diversidade de culturas como uma riqueza da humanidade, contrariando o pensamento uniformizante e empobrecedor do Iluminismo. Esse autor pretendia devolver para cada povo o seu orgulho, começando pelo povo alemão.

Para Herder, na realidade, cada povo, através de sua cultura própria, tem um destino específico a realizar. Pois cada cultura exprime à sua maneira um aspecto da humanidade. Sua concepção de cultura caracterizada pela descontinuidade, que não excluía, no entanto, uma possível comunicação entre os povos, era baseada em *Uma outra filosofia da história* (título de seu livro de 1774), diferente da filosofia do Iluminismo (CUCHE, 2002, p. 28).

Seguindo o fio temporal da história e evolução desse pensamento, Franz Boas (1858-1942) também contribui para a reflexão sobre o conceito de cultura. Esse pensador, por meio da etnografia<sup>81</sup> buscou pensar a diferença, pois para ele a diferença entre os grupos era de ordem cultural e não racial. Também partindo de uma visão relativista de cultura, Boas (*apud* Cuche, ibid.) defendia que cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, da arte etc. que influem sobre o comportamento dos indivíduos. Na minha perspectiva, sua maior contribuição para o conceito de cultura está na definição de um princípio ético que afirma a dignidade de cada cultura e exalta o respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes: “Na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se estiver ameaçada” (CUCHE, 2002, p. 46).

---

<sup>81</sup> As pesquisas etnográficas são realizadas por meio da incursão total do pesquisador por um longo período junto à população cuja cultura está sendo estudada. Para maior compreensão desse tipo de pesquisa consultar Lüdke e André (1986) que citam vários pesquisadores desta linha e, também, Cuche (2002).

As culturas não são “puras”, elas sofrem influências externas pelo contato com outras, por isso, as culturas são dinâmicas, estão sempre em processo de desestruturação e reestruturação que, segundo Cucho (2002), é o próprio princípio de evolução de qualquer sistema cultural: “Toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (p. 137).

Nos últimos tempos, estando as culturas cada vez mais convivendo umas com as outras, esse convívio requer ações que garantam e permitam a preservação e o respeito ao diferente, assim como em sociedades que regendo-se por princípios da democracia, a todos querem proporcionar igualdade de oportunidades. É nesse sentido que se justifica a atenção ao multicultural. Como já mencionei, a constatação dessa diversidade de culturas numa mesma sociedade é definida como multicultural. Já a busca pela compreensão deste multicultural é denominada de multiculturalismo.

O conceito de multiculturalismo, como anunciei anteriormente, possui sentidos muito variados, fato que o caracteriza como polissêmico. Um exemplo dessa polissemia conceitual pode ser observado no sentido dado ao conceito por autores americanos (incluindo alguns autores brasileiros) e por autores europeus (especialmente os portugueses).

Para os autores europeus, o multiculturalismo é entendido como um conceito que se limita a constatar o estado das entidades sociais onde coabitam os grupos ou os indivíduos de culturas diferentes (Leite, 1997b, 2002a; Valente, 1998). Por isso, utilizam a expressão educação multicultural referindo-se a aceitação passiva da diversidade.

No entanto, esses autores utilizam o termo *intercultural* como “[...] um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo” (CORTESÃO; PACHECO, 1991, p. 34). Nesse sentido, a *educação intercultural* tem sentido na busca desse conhecimento e reconhecimento das diferentes culturas, buscando a interação crescente e o recíproco enriquecimento. Para essas autoras, somente esse tipo de educação poderá responder às preocupações de uma escola verdadeiramente democrática que procure reduzir os efeitos do processo de reprodução social. Além do acesso escolar, a educação intercultural proporcionaria um sentido aos alunos para freqüentarem a escola. Ou seja, para além da igualdade de oportunidades de

acesso à escola, a educação proporcionaria condições de igualdade na sua concretização.

Seguindo este mesmo raciocínio, Leite (2002a) emprega a expressão “intercultural” quando se refere às ações que se estruturam num diálogo de cada cultura consigo mesma (um diálogo intra-cultural) e com as outras (um diálogo entre-culturas) e que recorrem ao desenvolvimento da capacidade de comunicação interpessoal e entre pessoas de culturas e de origens diversas. Já o termo “multicultural” é usado como descritivo de situações da sociedade onde coabitam vários grupos culturais.

Assim, o que se pode concluir é que estes autores europeus utilizam o termo multiculturalismo no mesmo sentido que estou utilizando o termo multicultural, ou seja, apenas como constatação da diversidade de culturas numa sociedade. No entanto, utilizam o termo intercultural para definir um comportamento frente a essa diversidade de culturas, num sentido de interação e enriquecimento mútuo, no mesmo sentido utilizado por Lima (2006), o qual corroboro, envolvendo muito mais que a tolerância ao *outro diferente de mim*, implicando o reconhecimento do outro e o diálogo entre os diferentes grupos sociais/culturais visando a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam integradas fazendo parte do patrimônio comum.

Alguns autores [Lima (2006); Candau (2001); entre outros] utilizam, ainda, o termo multi/interculturalismo para demonstrarem que estão entendendo o multiculturalismo americano no mesmo sentido do termo interculturalismo adotado pelos autores europeus.

Outro termo que utilizo neste trabalho, inclusive no título, é multiculturalidade, utilizado no mesmo sentido do termo multicultural, ou seja, designando um fenômeno social específico, a presença da diversidade cultural na realidade.

Ainda sobre a polissemia conceitual, Hall (2003) nos mostra que os termos multicultural e multiculturalismo são ambos muito disseminados na sociedade contemporânea e no discurso político. “O termo ‘multiculturalismo’ é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado” (p. 51). O autor faz uma distinção entre esses dois termos: *multicultural*, um termo qualificativo que descreve as características sociais e

os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade 'original'. É utilizado no plural porque existem muitos tipos de sociedade multicultural.

Já o termo multiculturalismo é definido pelo autor como um termo substantivo que se refere às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (id., ibid., p. 52). É utilizado no singular significando a filosofia específica ou doutrina que sustenta as estratégias multiculturais, por exemplo, as filosofias multiculturais.

No mesmo sentido, Silvério (2005) define o multiculturalismo como a política que atua sobre o multicultural, isto é, a base real diversa de uma sociedade, e constitui uma política que afeta todo o sistema social, ainda que se dirija institucionalmente a grupos particulares e diferenciados. Para ele, o multiculturalismo é uma intenção política e o multicultural, a constatação da diversidade cultural, “[...] refere-se ao conjunto de expressões culturais e étnicas diversas dentro de um território determinado ou jurisdição particular” (p.96). É um fato social e cultural; é uma identidade que conduz politicamente as relações sociais da diversidade.

O multiculturalismo, sendo um conceito polissêmico, apresenta-se com diferentes interpretações. McLaren (2000) faz uma tentativa de mapear essas diversas correntes, distinguindo quatro concepções de multiculturalismo: o conservador ou empresarial, o humanista liberal, o humanista liberal de esquerda e o crítico, este último defendido pelo autor e definido como referência teórica neste estudo. No entanto, o autor explicita que essa rotulação serve apenas como um recurso interpretativo, pois as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro da dinâmica da sociedade.

Assim, o autor caracteriza o multiculturalismo conservador como sendo representado por duas tendências principais: as visões coloniais (que vêem as pessoas afro-americanas representadas como escravos e serviçais) e as teorias evolucionistas (que biologizam as populações africanas como “criaturas” em estágios primordiais do desenvolvimento humano). Nesta concepção de multiculturalismo ainda prevalece o legado colonialista da supremacia branca. “Mesmo que eles se distanciem das ideologias racistas, os multiculturalistas

conservadores disfarçam a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens culturais inferiores’ e ‘carência de fortes valores de orientação familiar’ (MCLAREN, 2000, p. 113). Sendo assim, os conservadores aceitam a idéia de que os negros são cognitivamente inferiores e utilizam-se deste argumento para justificar o poder dos brancos e a manutenção da ordem pré-estabelecida. Eles pretendem construir uma cultura comum que busque anular o conceito de fronteira deslegitimando as línguas estrangeiras e os dialetos étnicos e regionais.

Na análise de McLaren (ibid., p. 114-115) o multiculturalismo conservador deve ser rejeitado por várias razões: além das já levantadas (privilegiar uma cultura e uma única língua, o inglês), recusa-se a tratar a branquidade como uma forma de etnicidade, tornando-a uma norma invisível julgadora das outras etnicidades; utiliza o termo “diversidade” para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta sua posição; define padrões de desempenho da cultura da classe média branca para todos; não questiona o conhecimento educacional que é produzido e direcionado à classe média, mas disseminado como bom para todas as classes, não interrogando discursos e práticas culturais e sociais vinculadas à dominação global. Resumindo essas críticas, o autor argumenta:

O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocolonialistas e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para “juntar-se à turma” é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (MCLAREN, 2000, p. 115).

O multiculturalismo humanista liberal admite, ao contrário do conservador, uma igualdade natural entre as pessoas, sejam brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas, entre outras. Essa igualdade intelectual entre as raças permite que todas as pessoas possam competir igualmente em uma sociedade capitalista. Para os adeptos dessa vertente, nos EUA a igualdade entre as pessoas não se efetiva porque os latinos e negros não possuem as mesmas oportunidades educacionais e sociais e, por isso, não podem competir igualmente no mercado capitalista. Para eles, as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser amenizadas buscando-se uma igualdade relativa entre as pessoas.

Assim, enquanto a vertente humanista liberal enfatiza a igualdade de oportunidades no mercado capitalista, a vertente liberal de esquerda destaca a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, que são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes (McLaren, 2000, p. 120). Uma das críticas aos adeptos deste entendimento do multiculturalismo é que eles tendem a essencializar as diferenças culturais, ignorando as condições históricas e culturais, carregadas de significados e de poder que produziram essas diferenças.

Dessa forma, segundo McLaren (2000), quando o multiculturalismo não está engajado numa agenda política de transformação ele pode ser mais uma forma de acomodação ao *status quo*, como as posições humanista liberal e liberal de esquerda que não avançam num projeto de transformação social. Por isso, o autor desenvolve a idéia do multiculturalismo crítico vislumbrando a transformação social como seu grande objetivo.

Porém, antes de me aprofundar no conceito de multiculturalismo crítico faz-se necessário tecer algumas considerações sobre aspectos do multiculturalismo, de uma forma geral. É por vezes referido que o multiculturalismo tem se apresentado como uma “arma perigosa nas mãos das minorias”, uma ameaça a muitos grupos porque abala as estruturas da sociedade e oferece a possibilidade dos grupos minoritários serem vistos como pertencentes a grupos diferentes que possuem os mesmos direitos dos grupos que estão há muito tempo no poder e que podem, portanto, exigir e conquistar mudanças estruturais na sociedade que pertencem. Por isso, o multiculturalismo tem sido contestado por alguns grupos sociais.

Segundo Hall (2003), o multiculturalismo é questionado, por exemplo, pela *direita conservadora* que o contesta em prol da pureza e integridade cultural da nação; pelos *liberais* que consideram a busca da diferença uma ameaça ao universalismo e à neutralidade do estado liberal, comprometendo a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade formal; pelos *modernizadores* que defendem que o triunfo do universalismo da civilização ocidental sobre o particularismo de raiz étnica e racial, estabelecido no Iluminismo, não deve ser revertido; pelos *pós-modernos cosmopolitismo* que vêem os sujeitos como algo contingente e desimpedido, e no multiculturalismo os sujeitos se encontram mais localizados; pelos *anti-racistas* que utilizam o argumento de que o multiculturalismo

privilegia a cultura e a identidade em detrimento das questões econômicas e materiais.

No entanto, independente da filosofia, o multiculturalismo não tem mais como não estar presente nas sociedades da modernidade tardia. “Por bem ou por mal, estamos inevitavelmente implicados em suas práticas” (HALL, *ibid.*, p. 54). Além disso, como destaca Gadotti<sup>82</sup>, o multiculturalismo como movimento social e como abordagem curricular não é, certamente, uma panacéia, nem um conceito único e fechado, tendo tanto interpretações conservadoras como críticas e de resistências. Mesmo assim, de acordo com Wallace<sup>83</sup> (*apud* Hall, 2003, p. 54):

Todos sabem [...] que o multiculturalismo não é a terra prometida... [Entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando [...] precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade.

Tendo em mente essas colocações sobre a importância e a necessidade das reflexões sobre o multiculturalismo na sociedade atual, no próximo item buscarei um aprofundamento teórico sobre o multiculturalismo crítico.

---

<sup>82</sup> Na apresentação do livro **Multiculturalismo Crítico**, de Peter McLaren, 2000.

<sup>83</sup> Refere-se à obra: WALLACE, Michele. The Search for the Good-enough Mammy. In: GOLDBERG, D. **Multiculturalism**. London: Blackwell, 1994.

## 2.2 MULTICULTURALISMO CRÍTICO

Retomando a idéia desenvolvida no capítulo anterior sobre o contexto vivido atualmente, é inegável que a globalização do capital trouxe a reboque a globalização da cultura, todavia de forma superficial e pastichizada, já que a cultura tipo “padrão” não é representativa da maioria das culturas, mas, sim, apenas da cultura dominante dos países desenvolvidos ou, na definição de Santos (2005), dos países centrais. Neste sentido, McLaren (2000, p. 25) destaca que as “contradições culturais nunca poderão ser totalmente absorvidas por esforços corporativos em domínio global. Nunca poderemos ceder todo território de interpolações culturais à lógica capitalista de constante expansão”. Há resistências contra a assimilação completa à cultura hegemônica e as manifestações multiculturais são esforços nesta direção.

McLaren (ibid.) utiliza-se da compreensão de Rankin<sup>84</sup> para indicar o ponto de partida para se analisar o momento atual:

Essas idéias do pós-modernismo nos ensinam que a experiência do povo oprimido é a chave para a compreensão da história, que o conhecimento é uma construção social ao invés de um espelho da realidade e que nossas premissas intelectuais são informadas por raça e classe e, nas palavras de Catherine MacKinnon's, “carregadas de gênero” (p. 37).

Assim, partindo desse raciocínio, fica evidente a posição crítica aqui adotada, pois parto da análise do sistema capitalista no qual há uma intensa desigualdade entre as classes sociais, com uma camada da sociedade sendo a detentora dos meios de produção e, portanto, beneficiária total dos lucros gerados pelos seus meios e pelo trabalho daqueles que, não possuidores de meios para produzir, precisam vender seu trabalho para sobreviverem no mundo capitalista. No entanto, nesta visão, outras categorias são fundamentais na análise da complexidade social além da categoria classe social, como a etnia/raça e o gênero que também são peças-chave nesta compreensão.

Desta forma, assim como é destacado por Rankin, a percepção da realidade deve partir dos grupos oprimidos [que representam as mulheres, os homens e mulheres homossexuais, os diversos grupos étnicos e raciais (negros, afro-

---

<sup>84</sup> RANKIN, J.B. **The great PC cover-up**. 1994.

descendentes, latinos, asiáticos, ameríndios, indianos, paquistaneses etc.) além dos pobres e miseráveis que, na maioria das vezes, pertencem aos grupos anteriores], pois segundo o autor, essa seria a chave para a compreensão da história. Neste sentido, o multiculturalismo crítico nos orienta a interrogarmos criticamente nossas formações enraizadas, a refletirmos sobre aquilo que aprendemos como verdade, aquilo que aprendemos sobre nós mesmos e sobre os outros diferentes de nós, o que significa desnaturalizar o conhecimento que é naturalizado transformando-o em novas possibilidades de reflexão.

Partindo dessas considerações, o multiculturalismo crítico também ressalta o papel que a linguagem e a representação desempenham na construção de significado e identidade, pois parte do pressuposto de que os signos e as significações são essencialmente instáveis e em deslocamento podendo ser temporariamente fixados dependendo de como estão articulados dentro de lutas discursivas e históricas particulares.

Deste modo, McLaren (2000, p. 123) destaca que o multiculturalismo crítico compreende a representação de etnia/raça, classe social e gênero como resultado de lutas mais amplas sobre signos e significações e enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico (por exemplo, os discursos) como forma de resistência, mas a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais (ações concretas) nas quais os significados são gerados, pois são esses significados que produzem as diferenças dentro das categorias classe social, etnia/raça e gênero.

Assim, diferentemente das outras vertentes, no multiculturalismo crítico a cultura é vista como conflituosa, desarmoniosa e não consensual e a democracia como um processo de tensão. A diversidade é entendida como um compromisso com a justiça social e as diferenças são sempre um produto da história, da cultura, do poder e da ideologia. As diferenças são produzidas por meio de uma política de significação, isto é, de práticas de significação (atitudes e comportamentos) que são tanto reflexivas quanto constitutivas de relações políticas e econômicas prevalentes. Por isso, as diferenças são *produzidas* de acordo com a produção e recepção ideológica de signos culturais e devem ser compreendidas em termos das especificidades de sua produção.

Neste sentido, McLaren (2000) destaca o papel que a língua desempenha na produção de experiências. Segundo ele, o pensamento ocidental e a língua são construídos como um sistema de diferenças organizado a partir de oposições binárias, sendo que o primeiro termo é o definidor ou a norma do significado cultural e o segundo não existe fora do anterior. O autor utiliza-se da compreensão de Ebert<sup>85</sup> para compreender que essa estrutura binária representa um conjunto de operações materiais envolvidas em relações políticas e econômicas que demonstram distinções entre os diferentes grupos com o objetivo de organizar as pessoas de acordo com uma distribuição desigual de privilégio e poder.

Assim, de acordo com o multiculturalismo crítico as diferenças são produzidas de acordo com a produção ideológica e a recepção de signos culturais. Como destaca Ebert, “Diferença não é ‘obviedade cultural’ tal como negro *versus* branco ou latino *versus* europeu ou anglo-americano; em vez disso, diferenças são construções históricas e culturais (*apud* McLaren, *ibid.*, p. 131)”.

A política de significação pode ser exemplificada nos papéis normalmente exercidos pelos negros nas novelas brasileiras ou como os homossexuais são caracterizados em programas humorísticos da televisão. Esses são alguns exemplos simples do nosso cotidiano. McLaren (*ibid.*) demonstra essa política de significação, por exemplo, na educação especial, quando os alunos negros ou latinos são enquadrados com problemas de comportamento, já os brancos de classe média são encarados, na maioria das vezes, como possuindo dificuldade de aprendizagem. São exatamente essas construções ideológicas repletas de significados expressos em palavras, gestos e atitudes que precisam ser observadas, desmistificadas e desnaturalizadas na educação, tanto nas práticas dos/as professores/as como nas políticas educacionais que oferecem um suporte teórico para essas práticas.

[...] um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação (MCLAREN, 2000, p. 131).

---

<sup>85</sup> EBERT, Teresa. **Political semiosis in/of American cultural studies**. 1991.

Segundo McLaren (2000) é preciso aproveitar os espaços para re-escrever as narrativas dominantes. Para mim, a escola tem um papel fundamental nesse sentido, pois a considero um espaço privilegiado que permite um posicionamento ético e tem como função, também, a responsabilidade com relação ao Outro. Esse seria o metadiscurso ou discurso de possibilidade do multiculturalismo crítico.

[...] os espaços para o re-escrever de narrativas dominantes realizam-se no momento da paciência com a infinitude, com a diacronia do tempo que, como observa Levinas, é produzido por nossa posicionalidade como sujeitos éticos e por nossa responsabilidade com o Outro. O problema é claro, é que o refazer do social e a reinvenção do *eu* precisam ser compreendidos como dialeticamente sincrônicos – isto é, eles não podem ser compreendidos como sem relação ou como apenas marginalmente conectados. São processos que se informam e se constituem mutuamente (MCLAREN, 2000, p. 88).

O autor também denomina essa atitude como narrativas de liberdade, que, segundo ele, dizem respeito à transcendência dos mitos sociais que reconciliam a vida de subordinação por meio da resolução de oposições binárias, sem integrar as diferenças em uma identidade única, mas apontando possibilidades de identidades novas, alternativas contemporâneas à modernidade. Nesse sentido, as diferenças devem ser sempre encaradas como diferenças em relação a que, nunca de forma flutuante e descontextualizada.

O multiculturalismo crítico pressupõe uma intervenção, uma práxis efetiva no conflito social objetivando fornecer acesso igualitário aos recursos sociais a todos, independentemente de classe social, etnia/raça ou gênero, transformando as relações de poder dominantes (id. *ibid*, p. 133). Por isso, as relações de poder estruturais e globais não podem ser ignoradas, mas precisam ser repensadas porque são nessas condições históricas e sociais que os significados são produzidos.

A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante, ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por

uma cultura multivalenciada lingüisticamente e por novas estruturas de experiência [...] (MCLAREN, 2000, p. 134).

Seguindo esse raciocínio, os educadores precisam intervir criticamente nas relações de poder que organizam a diferença, examinando o desenvolvimento de discursos e práticas pedagógicas que minimizam aqueles que são diferentes. A branquidade não pode ser ignorada e carece de ser percebida como uma etnia. “Os grupos brancos precisam examinar suas próprias histórias étnicas de maneira que fiquem menos inclinados a julgar suas próprias normas culturais como neutras e universais” (id. *ibid.*, p. 136).

O multiculturalismo crítico também destaca a necessidade da concretização de uma “pedagogia de fronteiras” como alternativa para as novas imposições culturais da globalização, ou seja, novas formas de práxis pedagógicas e um novo repensar sobre as políticas educacionais numa sociedade multicultural.

De particular importância é o conceito de “pedagogia de fronteiras” de Giroux que encoraja as educadoras a afirmarem e legitimarem significados locais e constelações de significados que crescem fora de comunidades discursivas particulares, mas que, ao mesmo tempo, interrogam os interesses, ideologias e práticas sociais aos quais estes conhecimentos atendem quando são analisados sob uma perspectiva mais global de economias de poder e privilégio (MCLAREN, 2000, p. 94-95).

Nessa proposta o autor argumenta sobre a necessidade dos/as educadores/as assumirem as diferenças de forma a criarem uma política de construção de alianças, de solidariedade que se desenvolva a partir de imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica. Por isso, não basta tolerar as diferenças, é preciso criar pontos de interação e dialogar com o outro, oportunizar aos estudantes inventar formações do *eu* diferentes ao desmontarem e interrogarem as diferentes formas de segmentação discursiva que informam suas subjetividades.

O diálogo no multiculturalismo crítico é a chave para se trabalhar as diferenças porque envolve o questionamento dos interesses ideológicos daquele que fala e as sobredeterminações sociais dos pronunciamentos e dos contextos sociais em que são produzidos historicamente e compreendidos culturalmente. Por isso, o diálogo deve ser encarado como uma forma das pessoas verem tanto a si mesmas

como aos outros como sujeitos e não como objetos. Nas palavras de Santos (2005, p. 75) as pessoas precisam ter o direito de serem iguais quando a diferença os inferioriza e de serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

## 2.3 EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO

Por tudo o que foi exposto até o momento, ressalto que a educação tem um grande desafio frente à presença da multiculturalidade nas escolas. Como desenvolver um trabalho que favoreça o espírito crítico, a consciência das pessoas sobre si mesmas (sobre quem são, de onde vêm e o que pretendem) e sobre os outros com quem convivem? Como lidar com as diferenças dentro do ambiente escolar, caracterizado por pessoas diferentes, desde crenças religiosas até físicas, ensinando as pessoas a conviverem juntas com respeito às individualidades, sentimento de coletividade e de possibilidade de transformações de suas condições de vida? Que concepção de multiculturalismo precisa estar embasando as políticas educacionais e a prática docente no sentido de uma educação de qualidade (acesso e sucesso escolares), democrática e promotora de condições justas de vida e de respeito às diferenças?

Refletindo sobre essas questões e partindo de alguns apontamentos já levantados, destaco algumas possibilidades trazidas pelo multiculturalismo crítico. McLaren (2000) ressalta, primeiramente, a importância da desconstrução do social por meio de uma conscientização intersubjetiva reflexiva – no mesmo sentido de conscientização definido por Freire<sup>86</sup> – o início do que o autor chama de práxis revolucionária. Essa conscientização precisa iniciar-se no professor por meio de um esforço pessoal que lhe possibilitará localizar-se enquanto pertencente a uma determinada classe social, a uma etnia/raça e a um gênero e, a partir disso, desnaturalizar conhecimentos arraigados e refletir criticamente tanto sobre o micro (o seu trabalho, o currículo que desenvolve, as políticas educacionais etc.) como

---

<sup>86</sup> Na obra **Educação como prática da liberdade**, Paulo Freire (2006a, p. 69) argumenta que a criticidade implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto em que vive. Implica, portanto, na sua inserção, na sua integração e na sua representação objetiva da realidade. Nesse sentido, a conscientização é a tomada de consciência, que, para ele, não será resultante apenas das modificações econômicas, mas a criticidade será resultado de um trabalho pedagógico crítico apoiado em condições históricas propícias.

sobre o macro (as questões políticas, econômicas e culturais do seu país e do mundo). Partindo dessa conscientização intersubjetiva, o professor terá mais facilmente condições de estimular a consciência nos seus alunos.

O autor também sugere a necessidade de construção de novas narrativas, denominadas por ele de “narrativas de fronteiras”, com o objetivo de dar nova autoria aos discursos e construir espaços de possibilidade e de capacitação. Nesse sentido, McLaren (2000) destaca que só a auto-reflexão sozinha não é suficiente para a emancipação (apesar de ser uma condição para esta), mas são necessárias mudanças nas condições materiais e sociais por meio da ação contra-hegemônica.

Mais do que o deslocamento retórico da opressão, temos de coordenar a resistência ao capitalismo patriarcal racista e às relações de trabalho segmentadas por gênero. De acordo com Teresa Ebert, o que é necessário é uma intervenção no sistema de opressão patriarcal: tanto no nível macro-político da organização estrutural da dominação (uma política transformadora das relações de trabalho), quanto no nível micropolítico de diferentes e contraditórias manifestações de opressão (políticas culturais) (MCLAREN, *ibid.*, p. 144).

Assim, uma educação que tenha uma preocupação com as questões multiculturais e que seja ancorada na perspectiva do multiculturalismo crítico buscaria, como objetivo último, a integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização. Essa integração deve ocorrer por meio de um currículo multicultural que vise uma educação para acolher a diversidade. Dessa forma, tanto as políticas curriculares como as escolas precisam rever os currículos que estão sendo desenvolvidos e encarar o assunto da diferença como algo sério. O multiculturalismo crítico sugere uma reforma no currículo escolar e aponta algumas atenções ao elaborar um currículo que positivamente responda ao multicultural:

1) ir além da aceitação de livros que representam apenas as tradições ocidentais e não representam a realidade local. Desta forma, é preciso legitimar múltiplas tradições de conhecimento.

2) os educadores precisam interrogar os discursos que informam suas práticas curriculares com respeito à etnia/raça, classe social, gênero e orientação sexual;

3) é preciso refletir sobre os nossos discursos sobre a superioridade branca e a racionalidade do pensamento ocidental;

4) a reforma curricular significa reconhecer que os grupos estão diferencialmente situados na produção do conhecimento superior ocidental e afirmar as vozes daqueles que são oprimidos nos currículos, permitindo que os alunos façam suas próprias leituras do conteúdo curricular;

5) “[...] a reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos (MCLAREN, 2000, p. 146).

Essas indicações fornecem algumas pistas em direção a uma educação multicultural. Porém, a elaboração de um currículo multicultural não é algo simples. Segundo Gimeno Sacristán (1995), para se elaborar um currículo nessa perspectiva é preciso repensar a “representatividade” cultural do currículo e, por isso, este autor destaca que:

[...] o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual os interesses de todos sejam representados. Mas para torná-lo possível é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares (p. 83).

Uma educação multicultural requer um repensar sobre a escola como um instrumento de homogeneização e de assimilação de todos os alunos à cultura dominante, independente de suas origens sociais e culturais. Como salienta esse autor, há uma série de fatores que contribuem para a permanência desse tipo de educação, chamado por ele de taylorização, padronização e homogeneização do trabalho pedagógico: a estrutura organizativa rígida da educação por séries ou graus; a segmentação do currículo por componentes especializados; a segregação histórica dos alunos com peculiaridade pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais; a comodidade dos docentes em trabalhar com turmas homogêneas; a escassa variedade de espaços, estímulos e de recursos culturais para a aprendizagem.

Um primeiro passo para uma mudança de concepção educacional no sentido de uma educação multicultural seria, como já assinalai, o currículo. No entanto, como alerta Gimeno Sacristán (1995), o currículo não é somente uma declaração de intenções na educação, mas a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Assim, o currículo escolar se constitui tanto pela intenção, plano ou prescrição que explicam desejos concretos nas escolas, como aquilo que realmente ocorre dentro dela, ou seja, as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se veiculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. Assim, uma mudança curricular envolveria todos esses processos e, por isso, não basta mudar apenas as intenções, é preciso repensar os processos internos que são desenvolvidos na educação, ou seja, mudar o currículo real.

Por tudo isso, a mudança curricular só pode ser concretizada a partir de uma nova formação docente que estimule uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e da experiência humana, pois a multiculturalidade exige um novo comportamento dos professores, uma mudança de paradigma sobre a diversidade e o diferente.

Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos; sugere a importância de se cultivar atitudes de tolerância diante da diversidade e de se organizar atividades que as estimulem. O currículo multicultural exige, pois, mudanças muito profundas em mecanismos de ação muito mais sutis (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 88, grifo meu).

Assim, numa educação voltada para a multiculturalidade, na concepção do multiculturalismo crítico, o importante é colocar a ênfase no planejamento dos conteúdos que formam o tronco comum da escolaridade obrigatória de todos os cidadãos. “É o currículo comum para todos que a visão multicultural deve incorporar, para que a integração de culturas se realize dentro de um sistema de escolarização único que favoreça a igualdade de oportunidades. Do contrário, só é possível a assimilação de uns por outros” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 106).

Esse alerta sobre a importância de um currículo comum para promover a igualdade deixa evidente que se o currículo não tiver essa base comum estará preparando aqueles alunos para outras realidades que não aquela da qual fazem parte e, assim, serão ainda mais excluídos porque a escolaridade não deixa de ser um meio de dotar o aluno de competências para a participação na vida social, econômica e cultural dominante. É neste mesmo sentido que Leite (2002a), recorrendo a Kirk<sup>87</sup>, sugere a existência de um currículo básico que contenha “matérias como núcleo do programa de estudos de qualquer aluno/a” (p. 101), isto é, que torne presente e dê voz às diversas culturas.

O importante é conhecer e compreender as culturas como expressão de um determinado grupo para, posteriormente, submetê-las a uma análise crítica, principalmente as culturas que ferem direitos fundamentais dos indivíduos ou de alguns deles e existem mecanismos que impedem o desenvolvimento de alguns de seus membros. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1995) exemplifica o caso das castas ou a desigualdade de direitos para a mulher na sociedade cigana, mas podemos pensar em inúmeros exemplos próximos de nós como algumas tribos indígenas no Brasil que matam um dos filhos gêmeos, ou as mulheres que pertencem a uma determinada religião e que são proibidas de cortar os cabelos ou usar um determinado tipo de roupa, ou a negação dos homossexuais de serem reconhecidos enquanto casais possuidores de direitos legais como qualquer outro casal heterossexual.

Contudo, é importante ressaltar que esse tronco comum no currículo escolar não deve ser rígido, caso contrário, não estará levando em consideração a diversidade, mas permanecendo na reprodução de uma educação do tipo taylorista que só considera a cultura dominante. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (ibid.) nos indica alguns caminhos interessantes no sentido de atender a diversidade cultural dentro desse currículo comum.

Primeiramente, o autor destaca a necessidade de incluir a diversidade no currículo e exemplifica isso com a introdução de unidades específicas de conteúdos, com seus correspondentes materiais dedicados a países, crenças e sistemas culturais diferentes do dominante. O tratamento dos direitos humanos, individuais e dos povos, deve ser refletido na educação como um componente específico.

---

<sup>87</sup> Refere-se à obra: KIRK, G. **El curriculum básico**. Madrid: Ed. Paidós/MEC, 1989.

Uma outra alternativa seria modificar as áreas curriculares que parecem mais propícias à introdução de elementos interculturais como, por exemplo, os Estudos Sociais, o agrupamento da História e Geografia, a Economia, Sociologia e Antropologia, introduzindo o conhecimento dessas áreas de outra maneira que a costumeira forma academicista.

Enfim, a função básica do currículo multicultural é introduzir os estudantes no conhecimento acadêmico, ordenado de acordo com a lógica disciplinar, mas com o objetivo último de capacitar todos com uma série de conhecimentos, habilidades e valores que lhes permitam entender a sociedade e a cultura na qual vivem, participar dela responsabilmente e melhorá-la. Ou seja,

[...] a educação geral precisa é transformar o sentido dos conteúdos do currículo, desde a caracterização acadêmica dos conhecimentos, firmada pela tradição disciplinar, até a acepção de cultura desenvolvida na Antropologia. Cultura é, ao fim e ao cabo, tudo aquilo que é criado pelos seres humanos (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 108).

Nesse sentido, no currículo multicultural a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas é muito importante. Bennett <sup>88</sup>(*apud* Gimeno Sacristán, *ibid.*, p. 111) sugere nove dimensões ou invariantes que devem ser observadas na escolha dos conteúdos: linguagem e comunicação, estrutura social, sistema econômico, sistema político, sistema religioso, expressão estética, conhecimento científico e tecnologia, formas de proteção e meios de aculturação ou educação. Essas dimensões podem ser agrupadas em dois grupos: as organizações e instituições que existem em uma cultura (educação, economia, governo, religião e família) que interagem com os aspectos que se encontram nesses âmbitos sociais (linguagem, valores, atitudes, costumes e hábitos, papéis sociais, conhecimento, tecnologia e formas de expressão artística). Assim, a cultura ficaria determinada pelo conjunto de fatores e aspectos que influem na socialização, aspectos que mudam no tempo e que se refletirão nas formas de perceber, avaliar, compreender, fazer e comportar-se dos indivíduos.

---

<sup>88</sup> Refere-se à obra: BENNETT, C. *Comprehensive multicultural education. Theory and practice.* Boston, Allyn & Bacon, 1986.

Como já ressaltai, a presença multicultural é inegável, uma constatação que não pode ser ignorada na atualidade. Ela afeta todos os setores da sociedade, por envolver um novo olhar para essa constituição social, um reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, a educação não tem como ignorar ou expulsar essa realidade das escolas e a visão multicultural tem a pretensão de uma educação democrática que busque uma relação de convivência harmoniosa e respeitosa entre os indivíduos de tradições culturais muito diferentes.

Pode também admitir-se, tal como o fazem os críticos que buscam soluções imediatas, que seja considerada generalista e inoperante, mas, segundo Gimeno Sacristán (1995, p.106), essa visão é justificável por dois objetivos básicos:

[...] por ser mais viável, a longo prazo, para toda a população afetada pelo problema multicultural, e porque apenas essa perspectiva pode 'abrandar' os esquemas e mecanismos de funcionamento escolares que tornam mais fáceis os programas de atuação concreta e o respeito, aceitação e aproveitamento de culturas diferentes da dominante no grupo social.

Nessa mudança de paradigma, quatro pontos fundamentais são destacados pelo autor: a) a formação de professores (tema de reflexão do próximo capítulo deste trabalho); b) o planejamento dos currículos (como já destaquei); c) o desenvolvimento de materiais apropriados, principalmente o livro didáticos que ainda é a maior ferramenta utilizada nas escolas (outras sugestões metodológicas serão apontadas no próximo capítulo); d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores etc. (alguns exemplos são apresentados nos capítulos 5 e 6 desta Tese). Enfim, todos esses pontos precisam estabelecer uma conexão entre a escola e o meio social.

A formação de professores, como já anunciei, é fundamental para preparar os professores para lidarem com a multiculturalidade na educação. Assim, no próximo capítulo discuto com mais profundidade a formação de professores a partir das questões levantadas até aqui acerca da importância de uma atenção à multiculturalidade na educação.



### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES MULTICULTURAIS

Nos capítulos anteriores busquei evidenciar que a multiculturalidade faz parte do contexto econômico, político e cultural em que vivemos e que, por isso, não há como ignorar a presença da pluralidade cultural, étnica, religiosa e outras dimensões identitárias que estão sendo reconhecidas e produzidas na contemporaneidade.

Este cenário impõe à educação uma nova postura, uma reavaliação teórica e prática, além de novos comportamentos frente aos desafios atuais que estão sendo refletidos no contexto educacional.

Novas exigências profissionais estão sendo impostas aos professores e, desta forma, há uma urgência em reformular a própria formação desses profissionais, pois a nova configuração social exige formas diferenciadas de atuação. Nas palavras de Nóvoa<sup>89</sup>: “[...] pela formação reflexiva de professores passa uma parte significativa das apostas de mudança educacional, de melhoria de qualidade do ensino e de desenvolvimento de práticas educativas [...] que contribuam para uma maior igualdade e justiça social” (p. 12).

Assim, neste capítulo, discuto a formação de professores frente às questões multiculturais e busco na literatura indicações para reestruturar a formação destes profissionais.

---

<sup>89</sup> Refere-se à nota de apresentação da obra de ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas, 1993, realizado por António Nóvoa.

### 3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS TEÓRICOS

Pensar uma educação que busca lidar com as questões multiculturais presentes no mundo atual requer repensar e idealizar uma formação de professores diferente da que freqüentemente se presencia nos cursos de formação inicial – tanto no ensino médio (Magistério) como no ensino superior (Pedagogia e Normal Superior) – normalmente preocupada única e exclusivamente com a formação de um especialista de conteúdos, um facilitador da aprendizagem, um técnico da educação.

Por isso, estou idealizando uma formação de professores que cumpra, também, o papel de formar profissionais capazes de compreender a situação política, social e cultural da sua realidade, de seu país e do mundo; capazes de vislumbrar formas diferenciadas de ensinar, de facilitar a aprendizagem, de abarcar os conteúdos levando em consideração as diferentes culturas e religiões dos alunos, as suas origens sociais, raciais, étnicas e as questões de gênero, desmistificando práticas machistas, racistas, preconceituosas, autoritárias, xenófobas e discriminatórias.

A formação de professores que estou considerando relevante para o contexto atual precisa integrar várias dimensões, desde as técnicas da profissão docente que auxiliam e orientam o trabalho do professor, até as concepções que delimitam as ações docente. Além disso, destaco a relação de unidade que deve existir entre teoria e prática na formação de professores, pois acredito que ambas são fundamentais, não podendo existir exclusão ou primazia de nenhuma, mas sim uma relação de dependência e, ao mesmo tempo, de autonomia.

Dessa forma, a princípio, considero importante destacar neste capítulo alguns aspectos das principais tendências sobre a formação de professores que, em sua evolução teórica, demonstra uma preocupação em formar professores capazes de lidar com a individualidade das situações, levando em consideração os contextos, as singularidades, enfim, a multiculturalidade do momento atual.

## ***Avanços nas tendências teóricas acerca da formação de professores***

As principais tendências teóricas acerca da formação de professores podem ser resumidas em: *racionalidade técnica*, *racionalidade prática* e *racionalidade crítica*. Essa evolução no pensamento sobre a formação e a atuação de professores não significa que uma tendência deixou de existir ao ser criticada ou superada pela outra, mas, ao contrário, é possível ainda encontrar orientações nos cursos de formação inicial que seguem o pensamento da racionalidade técnica, assim como da racionalidade prática e indícios da racionalidade crítica, a qual estou idealizando como a mais adequada ao contexto multicultural. Por outro lado, não pretendo aqui fazer uma análise exaustiva dessas tendências acerca da formação de professores. Meu objetivo é apontar as principais características de cada pensamento e demonstrar os avanços teóricos que percebo com relação à formação de professores.

- *A Racionalidade Técnica*

A racionalidade técnica parte do princípio de que a prática docente consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível. Nesse sentido, durante a formação o futuro professor adquire todo este conhecimento para, posteriormente, poder utilizá-lo ou aplicá-lo nos problemas enfrentados na prática.

O conhecimento teórico adquirido nos cursos de formação inicial é procedente de pesquisas científicas. Além disso, há um suporte instrumental ao futuro professor que lhe oferece o conhecimento de técnicas e procedimentos que futuramente serão aplicados para conseguir os efeitos e os resultados desejados (Contreras, 2002).

Assim, na racionalidade técnica há uma separação entre teoria e prática. A prática é encarada como aplicação da teoria – seja esta uma disciplina específica ou uma ciência aplicada ou uma habilidade e atitude. Nesse sentido, a racionalidade técnica destaca três características principais da relação entre teoria e prática:

a) a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica. A teoria é produzida para orientar e resolver os problemas da prática, sendo que essa produção ocorre num contexto a parte. Dessa forma, essa separação entre a produção do conhecimento e sua aplicação implica, também, uma separação simbólica e social, ou seja, uma divisão do trabalho, “[...] corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e, aos ‘práticos’, executar, agir, fazer. Cada um dos pólos – teoria e prática – tem sua lógica própria” (CANDAU; LELIS, 1999, p. 60).

Esta hierarquia entre teoria e prática é refletida no currículo da formação de professores. Os cursos que são orientados por esse tipo de formação deixam para segundo plano as disciplinas ditas “práticas” – os estágios e atividades relacionadas à prática docente – normalmente concentradas no final do curso e consideradas meras experiências, pois a ênfase fica restrita às disciplinas ditas “teóricas”.

b) a prática é entendida como aplicação de procedimentos e meios técnicos para conseguir determinados fins. Assim, a teoria estabelece as leis e as regras aos fenômenos que ocorrem na prática e que são interpretados como causa e efeito; por isso, a teoria tem um valor maior que a prática. Esse tipo de pensamento busca transportar para a educação ações típicas de ciências exatas como as engenharias, nas quais o conhecimento estabelece ações técnicas ignorando-se o contexto humano da ação docente.

c) a elaboração desse conhecimento técnico é possível pela definição clara dos fins que se quer atingir. Dessa forma, é necessário que os contextos sejam estáveis para que os fins sejam fixados. No entanto, como a educação ocorre em inúmeras escolas, com realidade e contexto muito diversos, é impossível pensar num único fim e num único contexto.

Assim, de acordo com essa tendência, os cursos de formação de professores estariam preocupados com o domínio técnico para solução de problemas, ou seja, apenas o conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e sua aplicação inteligente. A técnica seria encontrada no conhecimento teórico de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem.

Nessa tendência os problemas e as dificuldades que aparecem ao professor são previstos *a priori* pela teoria. Nesse caso, o professor, como profissional técnico, recorre ao conhecimento disponível que possui e que dirige a prática buscando meios para solucioná-los, pois nessa tendência, o professor possui antecipadamente o conhecimento sobre os resultados desejados e o modo de alcançá-los. Como afirma Leite (2002a, p. 60) esta corrente proclamou a relevância da existência de um marco normativo para proporcionar a fundamentação racional das decisões a serem tomadas na sala de aula. É precisamente nesse ponto que se encontra a grande fragilidade desta tendência, pois como esclarece Contreras (2002, p. 97):

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento. [...] Definir o problema é, simultaneamente, entender o contexto no qual ele ocorre, a complexidade de fatores coincidentes e a singularidade do caso [...].

Dessa forma, os problemas não podem ser resolvidos *a priori*, enquadrados numa lista de possíveis causas e efeitos, eles só podem ser enfrentados a partir do contexto e das relações envolvidas, afinal há uma complexidade de fatores e relações envolvidas em cada problema que não podem ser generalizadas para todos os casos. Cada caso é único, podendo até ser simular a outro, mas não, necessariamente, idêntico na solução.

Assim, a racionalidade técnica, por meio de sua rigidez, demonstra ser inadequada para resolver e tratar tudo o que é imprevisível e que não foi pensado antecipadamente a partir de um conjunto de premissas. “Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito” (CONTRERAS, 2002, p. 105) que caracterizam o contexto atual marcado pela multiculturalidade. Dessa forma, no meu raciocínio, essa tendência não cabe mais como orientadora da formação de professores.

- *A Racionalidade Prática*

Na década de 1980 começa a se difundir uma nova tendência na formação de professores – a racionalidade prática – que inverte a “curvatura da vara”, ou seja, ao contrário da racionalidade técnica que enfatizava na formação de professores a teoria e o conhecimento das técnicas, a racionalidade prática passa a enfatizar a prática do professor, a sua vivência e a reflexão sobre sua ação, admitindo essa reflexão como produtora de conhecimento.

Dessa forma, nesse período, os termos – prático reflexivo e ensino reflexivo – tornaram-se *slogans* das reformas do ensino e da formação de professores por todo o mundo. Esse movimento caracteriza uma reação dos professores como meros técnicos cumpridos das imposições exteriores. Portanto, esse movimento da prática reflexiva implica “[...] o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores” (ZEICHNER, 1993, p. 16).

A reflexão também implica aceitar que os professores têm teorias sobre o ensino de qualidade e que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (id. *ibid.*, p. 17).

A racionalidade prática considera que o “[...] processo de ensino e de aprendizagem é gerador de uma experiência em si mesmo vital e potencialmente enriquecedora” (LEITE, 2002a, p. 65) e enfatiza o professor reflexivo como produtor de conhecimento e que, por isso, precisa estar sempre aprendendo. Assim, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar seus alunos a interiorizarem durante a formação inicial a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorá-la com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio

desenvolvimento pessoal, ou seja, o professor é que precisa buscar novos conhecimentos que lhe ajude a repensar sua prática (Zeichner, 1993).

O conceito de reflexão foi definido por Dewey, no início do século XX, quando distinguiu a ação reflexiva da rotina. Segundo Dewey<sup>90</sup> (*apud* Zeichner, 1993) o ato de rotina é guiado pelo impulso, tradição e autoridade. Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente a realidade da escola como não apresentando nenhum problema e não procuram experimentar novos pontos de vista. Eles concentram seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que os outros definiram no seu lugar.

Já a ação reflexiva é definida pelo autor como uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. Assim, a reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, um conjunto de técnicas que possa ser ensinado aos professores (Zeichner, *ibid.*). A ação reflexiva exige, portanto, três atitudes do professor:

- 1) *Abertura do espírito* – desejo de ouvir mais de uma opinião, estar atento a outras alternativas e admitir erros. Esse tipo de atitude conduz a examinar constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correto e buscar a causa dos conflitos.
- 2) *Responsabilidade* – pensar sobre o seu trabalho e seus efeitos: as conseqüências pessoais (os efeitos do seu ensino no auto-conceito dos alunos); as conseqüências acadêmicas (os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos); as conseqüências sociais e políticas (os efeitos do seu ensino na vida dos alunos).
- 3) *Sinceridade* – o professor refletivo é responsável pela sua própria aprendizagem.

Para Zeichner (1993) o importante para o professor reflexivo é saber em que medida o professor dirige o seu ensino para metas para as quais trabalha conscientemente. As ações desses professores são projetadas e planejadas de

---

<sup>90</sup> Refere-se à obra: DEWEY, J. **How we think**. Chicago: Henry Regnery, 1933.

acordo com os fins que têm em vista, o que lhes permite saberem quem são e quando agem.

No final da década de 1980 e início de 1990, desenvolve-se a idéia da reflexão como um processo que ocorre antes e depois da ação, e em certa medida, durante a ação. Schön<sup>91</sup> chamou esse processo de reflexão na ação. O professor reflexivo examina o seu ensino tanto na ação como sobre ela, realiza, portanto, a reflexão na ação e sobre a ação. O professor tem um saber que é aprendido, mas cotidianamente está criando novos saberes.

As estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Conforme o professor vai adquirindo um tempo maior de prática, muitas ações e casos se tornam repetidos e, assim, ele vai desenvolvendo um repertório de expectativas, imagens e técnicas que lhe servem de base para suas decisões. Dessa forma, ao se deparar com novas situações que seu conhecimento não consegue resolver, o professor necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático e buscar novas soluções. Esse é, portanto, o motor da reflexão na ação da racionalidade prática.

Segundo Schön (*apud* Contreras, 2002), o processo de reflexão na ação transforma o professor em um pesquisador no contexto da prática. Nessa situação ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema atendendo as peculiaridades.

[...] os práticos demonstram sua “arte profissional” ao serem capazes, de forma aparentemente simples, de manipular grande quantidade de informação, selecionando os traços relevantes e extraindo conseqüências a partir do conhecimento profissional de casos anteriores, reconhecendo a singularidade da nova situação em comparação com as outras (CONTRERAS, 2002, p. 109).

---

<sup>91</sup> Refere-se à obra: SCHÖN, D. **The reflective practioner**. How professionals think in action. Londres, Temple Smith, 1983.

A racionalidade prática busca resolver os problemas do professor por ele mesmo e refletir sobre quais devem ser os fins de determinado problema, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas; ao contrário da racionalidade técnica que definia a solução para cada problema a partir de um determinado fim.

A principal contribuição desta tendência à formação de professores e à atuação docente é permitir que o professor determine seu modo de agir, que ele seja essência de qualquer mudança, pois a educação não pode ser determinada por agentes externos à própria ação. Somente o professor pode melhorar a qualidade da sua ação educativa. “Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado” (Contreras, 2002, p. 130).

Durante os anos 1980, o pensamento de Schön sofreu várias interpretações desvirtuando sua compreensão sobre a reflexão. Deste modo, a reflexão passou a ser utilizada em inúmeros casos e se tornou uma responsabilidade individual do professor, recaindo sobre ele todos os problemas educativos.

Por isso, várias são as críticas à racionalidade prática, principalmente por partir do pressuposto de que a reflexão é uma ação individual restrita ao imediato e que acontece no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, Liston e Zeichner<sup>92</sup> (*apud* Contreras, *ibid.*) argumentam que este é um enfoque reducionista e estreito, que limita o sentido do que deveria ser uma prática reflexiva.

Para Smyth<sup>93</sup> (também citado por Contreras, 2002), o problema da interpretação da racionalidade prática está em saber qual o tipo de reflexão que se quer promover e o que deve ser matéria de análise reflexiva. A partir dessas críticas surge a seguinte pergunta: é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, de modo a superar visões reducionistas da reflexão que não transcendem o universo da sala de aula ou simplesmente ficam na retórica sem força de decisão e atitude?

---

<sup>92</sup> Refere-se à obra: LISTON, D. P; ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the social conditions of schooling**, 1991.

<sup>93</sup> Refere-se à obra: SMYTH, J. “Teachers’ work and the politics of reflection”. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, 1992.

A busca pela resposta a essa pergunta impulsionou o pensamento da racionalidade crítica como superação do reducionismo e dos limites da racionalidade prática.

- *A Racionalidade Crítica*

A tendência da racionalidade crítica para a formação de professores e sua atuação começa a ser elaborada, como já anunciei, a partir das críticas à racionalidade prática. Dessa forma, a prática reflexiva é reformulada a partir de uma reflexão coletiva e não mais individual. O foco de reflexão deixa de ser questões pontuais para questões mais amplas e estruturais da sociedade.

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas (Liston e Zeichner, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 139).

A racionalidade crítica propõe que o professor reflita sobre sua linguagem, seu sistema de valores e de compreensão sobre seu papel na educação aliado ao que entende por um ensino valoroso. Nesse sentido, o professor aumenta o seu compromisso com o valor que a educação tem para seus alunos e, assim, começa a se perguntar sobre o sentido do que faz e a construir seu próprio conhecimento crítico, emancipando-se de tutelas externas e mostrando sua capacidade de usar sua inteligência para a compreensão e a transformação social (Contreras, 2002).

Na década de 1990, Giroux (1997), influenciado pelas idéias de Gramsci sobre a importância dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, apostou na capacidade dos professores da escola pública de serem muito mais que técnicos ou práticos, para serem intelectuais capazes de participarem do debate sobre a escola com seus críticos. Nesse sentido, o trabalho docente ganhou um sentido maior, pois o professor como um intelectual foi encorajado a questionar criticamente sua concepção de sociedade, da escola e do ensino, além de construir

conhecimento teórico com o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominante.

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 157).

De acordo com Giroux (1997), os cursos de formação de professores pautados na racionalidade técnica não se preocupam em despertar nos futuros professores a necessidade de examinarem os problemas subjacentes à escola. Além disso, esses cursos precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino. Para ele, os questionamentos devem ser suscitados desde os princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos e técnicas de pesquisa até as teorias da educação.

Assim, a reflexão crítica proposta nessa tendência ultrapassa a reflexão dos docentes sobre suas práticas e incertezas e supõe uma forma de crítica as estruturas institucionais, aos limites que esta estrutura impõe à prática e os efeitos disto no trabalho docente, buscando a clareza do sentido social e político que embasa sua atuação.

A reflexão crítica não se limita a crítica pela crítica, mas pressupõe uma ação coletiva a partir da reflexão. Para melhor delimitar a reflexão crítica proposta pela racionalidade crítica, Kemmis<sup>94</sup> (citado por Contreras, 2002, p. 163) define cinco elementos que configuram este processo:

1. A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco 'pensamento puro'; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
2. A reflexão não é trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.

---

<sup>94</sup> Refere-se ao texto: **Action research and the politics of reflection**, 1985.

3. A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
4. A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social.
5. A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas idéias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social.

Dessa forma, o objetivo maior da reflexão crítica é analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando o caráter político da prática reflexiva. “Para isso, é necessário tanto reconstruir os processos de formação e de construção social que nos levaram a sustentar determinadas idéias, quanto estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 164).

É exatamente por isso que alguns autores afirmam que a prática reflexiva é movida pela emancipação porque a partir do momento que o professor reflete sobre as formas de ensino, a estrutura institucional da escola e a organização das suas práticas estará desvelando o sentido ideológico do ensino e sua participação nessa manutenção. Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque emancipa o professor das visões acríticas, dos pressupostos, das tradições e dos hábitos que tais práticas supõem e que são sustentadas porque são ideologicamente camufladas e passam despercebidas.

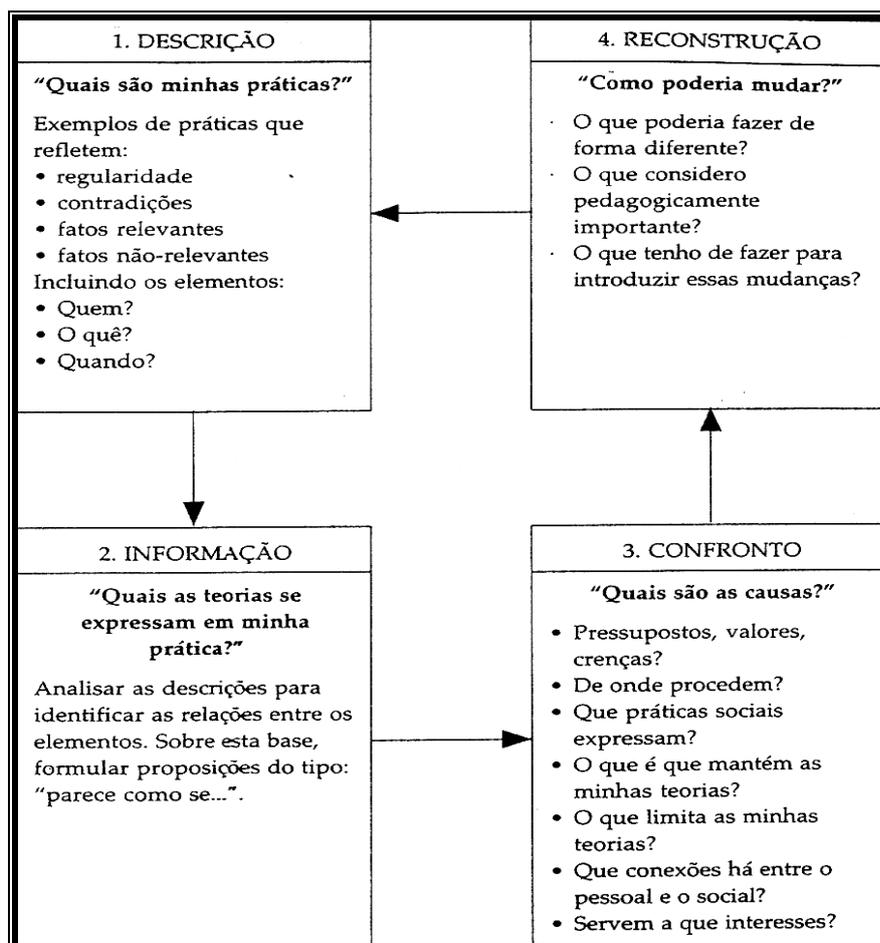
Cortella (2005) nos oferece vários exemplos da prática docente e dos conteúdos trabalhados na escola que refletem valores e interesses de uma determinada classe social, raça, sexo, religião, cultura, enfim, que não são representativos de todos os contextos<sup>95</sup>. Segundo ele, o conhecimento é fruto de convenções e de acordos circunstanciais que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade.

---

<sup>95</sup> Esses exemplos podem ser encontrados no Capítulo 3: A escola e a construção do conhecimento e Capítulo 4: Conhecimento escolar: epistemologia e política, p. 101-159.

Assim, alguns autores tentaram esquematizar como ocorre a reflexão crítica. Smyth<sup>96</sup> (*apud* Contreras, 2002, p, 167) demonstra que a reflexão crítica ocorre por meio de um ciclo composto de quatro fases, tal como é evidenciado no quadro 2:

**Quadro 2 – Ciclo da reflexão crítica**



A formação de professores que estou idealizando como capaz de formar professores capacitados para lidar com a multiculturalidade deveria, desde o início, ser orientada pela reflexão crítica para que os futuros professores pudessem adquirir “ferramentas” teóricas que se afastam do “[...] determinismo que caracterizou as concepções iniciais de currículo” (LEITE, 2002a, p. 88) e ao mesmo tempo se habituassem a realizarem a reflexão crítica. Ou seja, a racionalidade crítica reconhece a importância da singularidade e do respeito aos contextos dos alunos.

<sup>96</sup> Refere-se à obra: **Teachers as collaborative learners**, 1991.

Giroux (1997) defende que os professores devem estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam. O respeito às diferenças também é reconhecido quando admite que nem todos os estudantes aprendem da mesma forma, por meio dos mesmos materiais, técnicas e modos de avaliação, além disso, as histórias de vida dos alunos são diferentes e incorporam experiências, práticas lingüísticas, culturas e talentos diferentes.

Para esse autor, a formação de professores tem um papel crucial para o desenvolvimento dos professores como intelectuais. Segundo ele:

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

Além de encarar os professores como intelectuais, o autor destaca a necessidade de contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas por eles na escola e na sociedade. Assim, primeiramente é importante encarar a escola como um local econômico, cultural e social que repassa, de maneira objetiva valores, formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais representativos de uma cultura mais ampla, ou seja, o professor precisa ter clareza que a escola não é um local neutro e, portanto, ele não pode assumir uma postura de neutralidade.

Dessa forma, os professores como intelectuais devem ter lucidez dos interesses políticos e ideológicos que estruturam seus discursos, as relações sociais na sala de aula e os valores que legitimam sua atividade de ensino. Só assim, como intelectuais transformadores, os professores conseguirão educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (Giroux, 1997). Isto significa que para o professor formar pessoas críticas antes ele tem que ser um crítico e, portanto, destaco o papel dos cursos de formação de professores embasados por uma perspectiva teórica crítica.

Afirma Giroux (ibid., p. 163) que “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, argumentando com essa afirmação que o professor precisa utilizar formas de pedagogia que: incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; tratem os estudantes como agentes críticos; tornem o conhecimento problemático; utilizem o diálogo crítico e afirmativo; e argumentem em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Nesse sentido, o estudante terá voz ativa em suas experiências de aprendizagem, além de serem consideradas suas condições de vida, suas relações de classe social, raça, gênero etc.

Os professores como intelectuais utilizam uma linguagem de crítica e de possibilidade, pois consideram a mudança como produto de seu trabalho, enfrentando, assim, as injustiças econômicas, políticas e sociais tanto dentro como fora da escola. Ao mesmo tempo, prevê-se que esses professores criem oportunidades para os alunos se tornarem cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar por seus direitos, por justiça social, por oportunidades.

Nesse sentido, relembro as considerações de Freire (2006b) sobre a responsabilidade ética existente no trabalho docente, assim como na formação dos futuros professores. A ética, referida pelo autor, foge de práticas e discursos simplistas e fatalistas, pois vai muito além, ao cerne da questão das exclusões por meio da transformação estrutural da sociedade.

Falo [...] da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo [...] que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...]. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável para prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 2006b, p. 15-16).

Desse modo, na sala de aula o professor é um exemplo para os alunos e, por isso, se pretende formar pessoas que saibam viver com dignidade e justiça num mundo marcado por desigualdades e injustiças, precisa promover no seu trabalho

cotidiano a vivência da ética. São as atitudes, gestos, expressões, linguagem e comportamentos do professor, necessariamente embasado em respeito e lealdade, que mostrarão aos alunos como analisar criticamente as posturas dos outros e a viver com o diferente.

Com essa caracterização das tendências teóricas acerca da formação de professores pretendi demonstrar que houve uma evolução no modo de encarar o papel do professor, sua atuação e sua formação. Penso que já evidenciei que uma formação de professores que possa preparar os futuros professores para atuarem no momento atual caracterizado pela multiculturalidade deverá estar fundamentada nos princípios da racionalidade crítica. Por isso, no próximo item deste capítulo, continuarei enfatizando as reformulações que considero importantes na formação de professores que busque lidar com a multiculturalidade.

### 3.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFORMULAÇÕES FRENTE AO MULTICULTURAL

Início este item destacando que, evidentemente, não pretendo fornecer nenhuma receita de como formar os professores ou de como eles devam atuar, mas, sobretudo, apontar algumas direções que considero relevantes na formação de professores que busque lidar com a multiculturalidade presente na sociedade atual e, conseqüentemente, dentro do ambiente escolar. Não quero, também, depositar toda a responsabilidade da mudança na escola, como fizeram algumas teorias no passado<sup>97</sup>, mas quero destacar que a escola, e o professor em particular, têm um papel importantíssimo na formação das pessoas e, por isso, precisa repensar seu papel e sua atuação para diminuir, quem sabe um dia extinguir, práticas discriminatórias que provocam dor e sofrimento aos grupos que são julgados e condenados a partir de estereótipos, culturas e valores diferentes dos seus, normalmente a partir do padrão masculino, branco, católico e ocidental.

O grande desafio que se apresenta na formação de professores é descobrir como formar esses profissionais para a diversidade, para ensinar alunos diferentes entre si, se a maioria desses futuros profissionais é mulher, branca e com condição social privilegiada frente aos alunos reais presentes nas escolas públicas. Esse problema foi apresentado por Zeichner (1993) na formação de professores nos EUA, mas pode ser generalizado para muitos outros países, incluindo Brasil e Portugal.

Seguindo o raciocínio desse autor, o ser humano é um ser intercultural por natureza. Cada indivíduo participa da cultura a partir de grupos múltiplos,

---

<sup>97</sup> Para uma análise mais apurada da relação entre sociedade e educação ver Cortella (2005). O autor faz uma categorização da relação entre sociedade e educação que culmina em três possibilidades: 1ª) *otimismo ingênuo* – que atribui à escola uma missão salvífica, pois a considera como alavanca do desenvolvimento, colocando-a numa posição exterior a sociedade que lhe fornece autonomia absoluta a sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria criadas pela sociedade. Nessa visão, a escola seria a redentora da sociedade. 2ª) *pessimismo ingênuo* – defende que a escola tem a tarefa primordial de servir ao poder, sendo apenas um instrumento de dominação. Assim, a escola seria uma reprodutora da desigualdade social, um aparelho ideológico do Estado. 3ª) *otimismo crítico* – que busca indicar o valor que a escola tem dentro da sociedade e na transformação social. Dessa forma, a escola pode servir para reproduzir as injustiças, mas concomitantemente, é capaz de funcionar como instrumento para mudanças. Nessa perspectiva, a educação tem um papel político-pedagógico (como anunciei anteriormente), ela não é uma atividade neutra nem absolutamente circunscrita, mas capaz de propor espaços e inovação. É exatamente nesse sentido que estou pensando a relação sociedade/escola, pois acredito no potencial do trabalho docente como crítico e intelectual capaz de refletir com o grupo de professores e com os alunos sobre o contexto social e os interesses políticos e econômicos que estão por trás dos conteúdos que deve ensinar, além de criar e buscar metodologias que sejam mais coerentes com os interesses dos seus alunos.

justapostos e microculturas – segundo a raça, a língua materna, a religião, o sexo, as características específicas, a idade etc. Isso significa que “[...] por definição, cada um de nós é um ser intercultural e todos os professores devem preocupar-se com o problema da comunicação intercultural, independentemente das suas identidades culturais e da composição demográfica do seu grupo de alunos” (ZEICHNER, 1993, p. 74).

Aprender a lidar com a diversidade cultural é um dos grandes desafios que o professor tem hoje na escola, pois há cada vez mais uma transformação demográfica no público das escolas que criam um fosso entre o conhecimento e as perspectivas futuras dos professores e dos alunos. Na década de 1990, Zeichner (1993) já alertava para a diversidade presente nas escolas pública e projetava que esta diversidade se intensificaria no futuro. Essa constatação da diversidade nas escolas americanas também é comprovada nas escolas portuguesas<sup>98</sup> e brasileiras. Não há dúvidas sobre a necessidade de uma atenção a essa realidade para que o ensino seja realmente para todos.

Para esse autor, a **sensibilização** dos futuros professores sobre a diversidade passa pela vivência de experiências que os obriguem a aprender a conviver e a lidar com ela, tanto com relação ao grupo de alunos como do grupo de professores.

Os futuros professores estarão mais bem preparados para ajudarem os alunos a valorizar a diversidade cultural se tiverem aprendido através da experiência a valorizá-la enquanto realidade e não enquanto exercício acadêmico: uma realidade que experimentam nas interações com um corpo docente e um corpo estudantil diversos (HIXTON, *apud* ZEICHNER, *ibid.*, p. 81).

A sensibilidade também é destacada por Lima (2006) como um dos domínios fundamentais à formação de professores capaz de atender as exigências da multiculturalidade. Segundo esta autora são basicamente três os domínios que devem estar presentes na formação de professores: o dos conteúdos, o das metodologias e o da sensibilidade, sendo este último domínio requisito dos anteriores.

---

<sup>98</sup> Esses dados podem ser observados no Capítulo 6 desta Tese, especificamente nos dados apresentados na Tabela 7.

No domínio dos conteúdos, os futuros professores precisam apropriar-se dos conteúdos básicos que irão desenvolver em suas aulas com profundidade teórica e, como já destaquei, com atitude crítica diante deles. “Trata-se de não aceitar plena e passivamente a ‘verdade oficial’, mas de ir construindo ‘verdades’, das quais vamos nos aproximando à medida em que nos apropriamos criticamente de dados, fatos, conceitos e princípios” (LIMA, 2006, p. 274).

No que se refere à metodologia, a autora destaca que seria mais correto tratá-las conjuntamente com os conteúdos, já que aposta na necessidade do estabelecimento de uma relação inextricável entre conteúdo e forma. A metodologia é fundamental para o aluno compreender o conteúdo. Por isso, a metodologia deve ser coerente com a realidade do professor, não havendo, portanto, metodologia melhor ou pior, pois o que interessa é a aprendizagem de todos os alunos.

O terceiro domínio é a sensibilidade entendida na dimensão política, “[...] mais assemelhada à *amorosidade*, no sentido atribuído por Paulo Freire, que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas / com as minorias” (ibid., p. 277). Desta forma, num sentido muito próximo ao que Zeichner (1993) reservou à sensibilização, Lima (2006) destaca a importância do futuro professor ter sensibilidade e se importar com a aprendizagem de todos os alunos, acreditando que todos são capazes e que precisam aprender – e de maneira crítica – os conteúdos escolares, em diálogo com os saberes que já possui.

A sensibilidade está também relacionada com o trabalho ético do professor, como apontei anteriormente, de demonstrar cotidianamente em suas relações com os outros, por meio do respeito, do diálogo, de atitudes, gestos e linguagens, eliminar da sala de aula formas de preconceitos, discriminações e violências, tendo consciência de que é um exemplo aos seus alunos.

Seguindo essa lógica, há na literatura [por exemplo, Zeichner (1993); Leite; Pacheco (1995); Stoer; Cortesão (1999)] algumas indicações, apresentados no próximo item, acerca das alternativas metodológicas para o professor trabalhar com a diversidade na sala de aula.

## ***Apontamentos metodológicos para uma educação multicultural***

Zeichner (1993) aponta alguns aspectos importantes para um ensino bem sucedido com crianças pobres e não brancas.

### ⇒ **Expectativas elevadas**

Um primeiro aspecto de um ensino bem sucedido está relacionado com a expectativa do professor acerca da capacidade de seus alunos. Assim, os professores precisam acreditar que todos os alunos podem ser bem sucedidos e precisam comunicar esta convicção aos alunos. Do mesmo modo, o professor precisa se empenhar para conseguir êxito de todos.

Outro ponto importante é a criação de um contexto na sala de aula no qual os alunos se sintam valorizados e capazes de obter êxito nos estudos. É preciso criar laço pessoal entre o professor e os seus alunos. “O professor deixa de os ver como ‘os outros’ e dedica-se tanto ao seu desenvolvimento social e psicológico como escolar” (id. *ibid.*, p. 85), depositando esperanças nos seus êxitos, cuidando para que sejam criadas auto-imagens positivas no sentido de eficiência dos alunos.

Outra forma de mostrar a convicção na capacidade dos alunos de vencerem é dando-lhes trabalhos escolares exigentes em vez de programas curriculares fracos e mecânicos.

### ⇒ **A ponte**

Não basta elaborar um currículo mais exigente continuando a desrespeitar as tradições culturais e o idioma do aluno. O autor destaca a necessidade de se criar uma ponte entre a cultura da escola e a cultura do aluno. “A questão aqui é facilitar a entrada, na sala de aula, de elementos culturais que são relevantes para os alunos” (id. *ibid.*, p. 86).

O autor destaca que há várias formas de pensar a ponte entre a cultura da escola e a cultura dos alunos. Uma primeira forma seria a abordagem subtrativa, em que o professor tenta utilizar a ponte para levar os alunos a substituírem a cultura de

casa pela cultura dominante da escola. Outra, ao contrário, seria a abordagem aditiva, em que o professor tenta ajudar os alunos a aprenderem a cultura da escola, mantendo, simultaneamente, a identificação e o orgulho pela cultura de casa. Essa última forma de ponte entre a cultura da escola e a dos alunos é a mais coerente com a perspectiva do multiculturalismo que estou utilizando.

“Na edificação da ponte, é construído um conjunto de suportes que permite aos alunos passarem das experiências vividas em casa para as exigências da escola” (Zeichner, 1993, p. 87). O programa curricular deveria incluir uma variedade maior de tradições e estar relacionado com as experiências dos alunos.

O autor também destaca dois elementos cruciais na inclusão cultural: 1) incorporação das línguas e das culturas dos alunos no contexto acadêmico e social da educação escolar de forma a facilitar e apoiar a aprendizagem e a identidade cultural; 2) o ensino explícito dos códigos e dos costumes da escola para que os alunos possam participar completamente da educação. Knapp e Turnbull<sup>99</sup> (*apud* Zeichner, *ibid.*, p. 88) resumem com muita propriedade o trabalho da escola para atender à diversidade:

Os professores conhecem e respeitam a formação cultural e lingüística dos alunos e comunicam-lhes este respeito de uma forma pessoal. O programa escolar possibilita e incentiva os alunos a desenvolver experiências e, simultaneamente, expõe-se a outras experiências e maneiras de pensar que lhes são pouco familiares. As suposições, as expectativas e as formas de fazer as coisas na escola, ou seja, a sua cultura, são dadas a conhecer aos alunos à medida que os professores explicam e modelam estas dimensões da aprendizagem escolar.

#### ⇒ **O saber dos professores**

Os professores precisam possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, sobre a adoção de uma segunda língua, sobre as circunstâncias socioeconômicas, a língua e a cultura que modelam o desempenho escolar e as culturas e línguas particulares dos alunos da sua sala de aula. Estes conhecimentos deverão ser utilizados na organização curricular e na instrução para estimularem a aprendizagem dos alunos.

---

<sup>99</sup> Refere-se ao texto: **Alternatives to conventional wisdom**, 1991.

Além disso, os professores precisam ter um sentido muito claro da sua própria identidade étnica e cultural, para poderem compreender a dos seus alunos e respectivas famílias. Esse aspecto também é destacado por Candau (2008) quando salienta a importância de nós, professores, reconhecermos as nossas identidades culturais. Nas suas palavras:

Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capaz de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental (CANDAU, 2008, p. 26).

Dessa forma, podemos perceber que tanto Zeichner (1993) como Candau (2008) destacam a importância dos professores se auto-reconhecerem como um começo para respeitarem seus alunos e os ajudar a também se reconhecerem construindo e afirmando suas identidades<sup>100</sup>. Ações deste tipo são importantíssimas para que os alunos desenvolvam sentimentos positivos de suas pertenças étnico/raciais, culturais e sociais possibilitando comportamentos mais críticos. Ou seja, “para que a educação dos alunos oriundos de minorias étnicas e lingüísticas seja bem sucedida, tem de ser sensível às diferenças de *background* dos alunos e reafirmar o respeito pelas características dos indivíduos e do grupo” (ZEICHNER, 1993, p. 89).

Esse autor sugere algumas estratégias para os professores obterem informações sobre seus alunos e a comunidade local, informações estas que serão importantes para a pedagogia: visitas a casa dos alunos, troca de idéias com membros da comunidade, conversas com os pais, consultas aos professores de minorias e a observação dos alunos dentro e fora da escola. Essas estratégias são importantes para o professor compreender os padrões de comportamento que podem estar relacionados com *background* cultural dos alunos.

---

<sup>100</sup> No próximo item voltarei a comentar esse aspecto como uma estratégia de ensino.

## ⇒ **Estratégias de ensino**

Nas estratégias de ensino Zeichner (1993) destaca a importância do conteúdo e da construção do significado. Por isso, com alunos das minorias étnicas e culturais, é fundamental criar oportunidades para aprenderem a utilizar, experimentar e manipular a língua, os símbolos e as informações de modo a atribuírem significado ao que é ensinado.

Uma forma adequada de orientação metodológica para a emancipação e sucesso de todos os alunos seria partir de um verdadeiro diálogo entre professor e os alunos. Nesta abordagem, o diálogo e a escrita são meios de aprendizagem. Dessa forma, a interação aluno-aluno em um contexto cooperativo de aprendizagem seria favorecida com o diálogo.

Outros dois pontos importantes são: a **avaliação** e a **participação dos pais**. Os pais precisam ser encorajados a participarem da educação dos filhos e, para isso, é necessário atribuir um papel significativo na determinação do que é uma formação adequada para os alunos pertencentes às minorias em determinadas escolas.

A avaliação precisa compreender o desempenho do estudante em variados contextos, por exemplo, cadernetas, listas, inventários, observações dos professores, portfólios e outros registros que o professor pode utilizar-se para acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Além das atividades dentro da escola, os professores das minorias precisam participar nas lutas políticas mais amplas para a realização de uma sociedade mais justa e humana. “Devem participar na criação de condições sociais prévias para a realização de amplas reformas sociais e escolares” (id. *ibid.*, p. 93).

Ainda com relação às estratégias de ensino, outros autores [Leite; Pacheco (1995); Stoer; Cortesão (1999)] sugerem como alternativa metodológica para o sucesso escolar de todos os alunos a utilização de alguns dispositivos pedagógicos.

Para ilustrar a diversidade de culturas dentro da escola, Stoer e Cortesão (*ibid.*) fazem uma interessante analogia da diversidade cultural como sendo um arco-

íris cultural<sup>101</sup>. Nessa perspectiva, a falta de conscientização do professor sobre a diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, consistiria numa espécie de *daltonismo cultural*, ou seja, um professor monocultural (que reconhece apenas uma cultura) e não consegue identificar as cores (diferentes culturas) oferecendo as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados, contribuindo para a exclusão de muitos deles. É necessário que o professor “enxergue” a diversidade na sala de aula e busque formas de contribuir para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático .

Assim, os dispositivos de diferenciação pedagógica são propostas educativas que visam construir pontes de ligação necessária entre a cultura da escola e da comunidade local. Para tanto, os professores precisam adotar uma prática investigativa necessária à identificação e à compreensão do “arco-íris cultural”.

Um dispositivo de diferenciação pedagógica tem de constituir uma proposta de trabalho que incorpore preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflituosa, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem. Neste sentido as aprendizagens que suscita não poderão nunca ser obtidas sobre a destruição da imagem do seu grupo de pertença, contribuindo assim para o esvaziamento da cultura local. As boas pontes que tomam em conta as margens em que se apóiam, terão de valorizar também outras culturas para além da escola, estimulando, simultaneamente, atitudes reflexivas face aos processos globais de educação (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 60).

A proposta é contribuir e estimular um autoconhecimento reflexivo, que inclua também o conhecimento de seu grupo de pertença, valorização e respeito a suas próprias raízes culturais, ao mesmo tempo em que as aprendizagens curriculares consideradas importantes vão sendo adquiridas com mais facilidade e, sobretudo, com mais prazer.

---

<sup>101</sup> Os autores Stoer e Cortesão (1999) partem da idéia de Boaventura de Sousa Santos, numa Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1995, de que o multiculturalismo é uma nova forma de globalização e, por isso, o mundo é um “arco-íris de culturas”, para formularem uma analogia, muito pertinente a meu ver, acerca do daltônico cultural. Segundo eles, os daltônicos culturais são aqueles professores que não “enxergam” esse arco-íris de culturas na escola e ficam presos a uma perspectiva monocultural, pois “enxergam” apenas uma única cultura.

Para exemplificar alguns dispositivos pedagógicos já testados e que se mostraram alternativas interessantes, Leite e Pacheco (1995, p. 591-593) apontam os objetivos e as vantagens dessas estratégias metodológicas:

- ➔ **Construção de genealogias:** as genealogias permitem a recolha de dados históricos sobre os alunos e seus familiares, por meio de história oral, que permite resgatar e reconstruir o conhecimento transmitido nas Ciências Sociais, principalmente na disciplina de História. Assim, a comunidade é ouvida e por meio de sua memória fala sobre si para a escola, num processo fundamental de significação do conhecimento dos alunos para a cultura escolar.
- ➔ **Histórias contadas pelas crianças:** as histórias que as crianças contam permite, tanto ao professor como aos colegas, a troca de informações e experiências diferentes. Ao mesmo tempo, o contar histórias estrutura os conhecimentos experienciais dos alunos e os reconhece como portadores e produtores de conhecimentos social e escolarmente reconhecidos. As histórias escolhidas pelos alunos para serem narradas envolvem diferentes gêneros (lendas, fatos, narrativas etc.) trazidas, em sua maioria, da cultura dos alunos.
- ➔ **Recolha de jogos e brincadeiras:** os jogos são extremamente ricos do ponto de vista cognitivo, na noção de números, na organização do espaço, no exercício da memória, na socialização etc. Conhecendo os jogos e brincadeiras do grupo de alunos o professor pode criar pontes entre os papéis fora e dentro da escola. O professor pode explorar esse conhecimento dos alunos para suas aprendizagens. Além disso, as autoras constataram em Portugal, que muitas brincadeiras e jogos utilizados por crianças de diferentes origens culturais são comuns, portanto, esse seria um ponto capaz de desenvolver sentimentos de partilha e cooperação entre os alunos<sup>102</sup>.

Stoer e Cortesão (1999) também destacam outro exemplo de dispositivo, o “Código da Não Discriminação em Educação” elaborado na Holanda, em 1992, que

---

<sup>102</sup> Esses dispositivos pedagógicos foram utilizados em Portugal e mostraram-se eficientes. Todavia, não tenho documentado as estratégias utilizadas pelos professores brasileiros do ensino fundamental. Destaco, portanto, que essa seria uma pesquisa muito rica e que contribuiria muito para a área da educação e, em particular, para a formação de professores numa perspectiva multicultural.

se apresenta como um instrumento para definir os contornos de uma educação que busca atender à multiculturalidade, destinado a todos aqueles envolvidos na escola, incluindo regras para alunos, pais, pessoas que atuam na educação e objetivos educacionais.

Com relação à formação de professores, esse Código contém sugestões concretas interessantes como, por exemplo, aprender a respeitar e utilizar as orientações culturais, religiosas e as formas de linguagens dos alunos na escola; aprender a pronunciar corretamente os nomes dos alunos; tolerar as faltas impostas pela religião e atingir uma representação étnica proporcional para representação dos alunos. Também há sugestões de como trabalhar com os alunos em atividades disciplinares ou interdisciplinares, partindo de um currículo que esteja relacionado com o ambiente e a experiência dos alunos das diferentes origens, proporcionando várias opiniões, idéias e conhecimentos científicos, tornando a cultura da escola intercultural e fornecendo aos alunos várias possibilidades de identificação.

Essas indicações e exemplos metodológicos para uma educação multicultural demonstram que há alternativas, há formas diferenciadas para o trabalho docente, para uma educação mais justa e democrática para todos os alunos. Essas indicações não precisam ser receitas prontas, pois foram desenvolvidas em contextos diferentes, mas servem com pistas para cada professor repensar, replanejar e rever a sua forma de trabalho, os seus objetivos, conteúdos e métodos. Assim, tendo por base o que foi colocado até o momento, considero importante apontar algumas implicações desse pensamento à formação de professores.

## ***Considerações sobre a formação de professores para a diversidade cultural***

Zeichner (1993), observando a literatura sobre a formação de professores nos EUA que busca lidar com a diversidade dos alunos, constatou que os programas de formação variam na forma de abordar as estratégias de ensino, chegando a duas possibilidades:

- ➔ Abordagem de infusão: neste caso, os programas incidiram ou na preparação dos professores para ensinar vários grupos de alunos não brancos, tais como os que se encontram na maior parte das escolas urbanas ou na preparação dos professores para ensinarem grupos específicos de alunos como os americanos nativos ou os afro-americanos.
- ➔ Abordagem segregada: nesta abordagem a formação para a diversidade é tratada em subtópico ou complemento, num ou em vários cursos e experiências de campo dos programas normais de formação de professores nos quais não se fala em questões de diversidade nos demais cursos, ou seja, há um curso no programa específico sobre estudos de formação multicultural ou étnica.

Segundo o autor, a segunda abordagem é a mais utilizada nos EUA, pois são poucos os programas de formação permanente que dão atenção à diversidade em todo o programa curricular; considera, no entanto, que esse tipo de abordagem representa pouco impacto a longo prazo no trabalho docente. Para Sleeter<sup>103</sup>, citado por Zeichner (1993), esse tipo de formação multicultural fornece apenas um repertório maior de estratégias para ensinar os alunos culturalmente diferentes, mas não representa mudanças significativas no ensino e esta intervenção por si só não é suficiente.

O autor destaca algumas estratégias de instrução específicas, apresentadas pela literatura como relevantes na formação de professores, para aprender a lidar com a diversidade dos alunos:

---

<sup>103</sup> Trata-se da obra: **Preservice coursework and field experiences in multicultural education: Impact on teacher behavior**, 1988.

⇒ **Expectativas dos futuros professores relativamente aos estudantes oriundos de minorias étnicas e lingüísticas:** propor leituras ou vivências dos futuros professores de experiências bem sucedidas de alunos das minorias para que percebam que esses alunos são tão capazes como os outros. É importante propor leituras que mostrem a complexidade do ensino interracial. Além do sucesso, é importante mostrar aos alunos, futuros professores, como as escolas favorecem a desigualdade estrutural por meio de práticas curriculares, instrução, formação de grupos e avaliação.

⇒ **Biografia:** ajudar os futuros professores a compreenderem melhor a sua própria experiência cultural e a desenvolverem identidades étnicas e culturais mais claras.

⇒ **Mudança de atitudes:** fornecer aos alunos, futuros professores, condições para estudarem mais para depois reexaminarem as atitudes e os valores demonstrados para com grupos étnicos diferentes do seu. Uma condição importante apontada pela literatura para uma aprendizagem consciente capaz de um reexame de atitudes seria a formação de um grupo coeso, no qual os alunos estariam em contato direto uns com os outros durante certo período de tempo. Uma estratégia para ajudar estes formandos a analisarem os seus valores e atitudes para com outros grupos é a utilização de estudos de caso. No fundo, o objetivo dessas estratégias é sensibilizar o futuro professor sobre o que sentem e como vivem os “outros”.

⇒ **Experiências de terreno:** uma opção é proporcionar aos futuros professores algumas experiências de contato com realidades das quais não fazem parte dos seus percursos de vida, por exemplo, ter contato com adultos de etnias diferentes das suas; experienciar ambientes menos favorecidos economicamente que os seus; realizar estágios em escolas freqüentadas por alunos oriundos de minorias étnicas e lingüísticas; vivenciar experiências de imersão cultural, nas quais os futuros professores vivem e ensinam numa comunidade de minorias e fazem assistência comunitária. Subjacente a esta estratégia está a idéia de que a experiência direta com o ambiente multicultural é um rico instrumento para reflexão e reavaliação individual.

⇒ **O saber cultural:** esta estratégia tem como objetivo ultrapassar a falta de conhecimentos que os futuros professores têm da história dos diferentes grupos

étnicos e das suas participações e contribuições para a vida do país. Além disso, esta estratégia pode proporcionar informações sobre as características singulares e estilos de aprendizagem de alunos oriundos de diferentes grupos étnicos. Ou seja, pretende-se ensinar a estes formandos como saberem mais sobre os seus alunos, famílias e respectivas comunidades, para depois incorporarem esses conhecimentos nos seus modos de trabalho pedagógico. Outro aspecto a realçar é que os professores precisam aprender a analisar os materiais curriculares existentes quanto às suas tendências etnocêntricas e sua adaptação a tendências corretas, além de terem condições de desenvolverem materiais curriculares inclusivos, servindo-se, muitas vezes, dos conhecimentos sobre a comunidade local.

⇒ **Estratégias de ensino:** os futuros professores precisam aprender nos cursos de formação várias estratégias de ensino sensíveis às diferenças culturais e lingüísticas e aproveitar o saber e as experiências que os alunos levam para a escola, como os exemplos citados anteriormente dos dispositivos pedagógicos. Também precisam aprender uma variedade de métodos de avaliação baseados num programa curricular culturalmente sensível e a forma como muitos métodos convencionais de avaliação discriminam os alunos oriundos de minorias étnicas e lingüísticas.

Enfim, as implicações do uso de todas essas estratégias para a formação de professores comprometidos em atender à diversidade escolar foram resumidas por Zeichner (ibid., p. 106) num quadro que apresento a seguir:

### Quadro 3 – Elementos-chave para “uma formação de professores para a diversidade” eficaz

<p>Os processos de admissão seleccionam os formandos em termos de sensibilidade cultural e de empenho na educação de todos os alunos, especialmente de cor, pobres, que muitas vezes não obtêm resultados satisfatórios na escola.</p> <p>Ajudam-se os alunos-mestres a desenvolver um sentido mais claro da sua própria identidade cultural e étnica.</p> <p>Ajudam-se os alunos-mestres a analisar as suas atitudes para com outros grupos etnoculturais.</p> <p>Ensina-se aos alunos-mestres a dinâmica do preconceito e do racismo e explica-se como lidar com eles na sala de aula.</p> <p>Ensina-se aos alunos-mestres a dinâmica do privilégio, da opressão económica e das práticas escolares que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais.</p> <p>O programa curricular da formação de professores aborda a História e os contributos de vários grupos etnoculturais.</p> <p>Os alunos-mestres são informados das características e dos estilos de aprendizagem de vários grupos e indivíduos e das limitações desta informação.</p> <p>O programa curricular da formação de professores dá uma atenção especial aos conhecimentos baseados na investigação sociocultural relativamente às relações entre língua, cultura e aprendizagem.</p>	<p>Os alunos-mestres aprendem várias formas de obterem informações acerca das comunidades representadas nas suas salas de aula.</p> <p>Ensina-se os alunos-mestres a avaliarem as relações entre os métodos que utilizam nas salas de aula e os estilos de aprendizagem e de interacção preferidos nas casas e nas comunidades dos estudantes.</p> <p>Os alunos-mestres aprendem a fazer uso de várias estratégias de instrução e processos de avaliação sensíveis a variações linguísticas e culturais e a adaptar à instrução os recursos culturais que os seus alunos levam para a escola.</p> <p>Os alunos-mestres são expostos a exemplos de um ensino bem sucedido junto dos alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas.</p> <p>Os alunos-mestres completam as suas experiências de campo na comunidade, com adultos e/ou crianças de outros grupos etnoculturais, com reflexões orientadas.</p> <p>Os alunos-mestres completam o <i>practicum</i> e/ou as suas experiências de ensino, em escolas frequentadas por alunos oriundos de minorias étnicas e linguísticas.</p> <p>Os alunos-mestres habitam e ensinam numa comunidade de minorias (imersão).</p> <p>A instrução faz parte de um ambiente de grupo que proporciona um desafio intelectual e um apoio social.</p>
--	--

Essas estratégias demonstram que a formação de professores tem um grande papel na introdução de mudanças na educação como um todo, pois forma os professores que atuarão com pessoas de diferentes idades e em diferentes contextos, desde o ensino infantil até o ensino de jovens e adultos. Devo referir que, na reflexão que estou produzindo aqui entendo a formação inicial como o primeiro momento da preparação do professor, o início de um processo que não tem fim e que a profissão docente exige dedicação e muito estudo e, por isso, os cursos de formação continuada de professores são fundamentais neste processo. Dessa forma, defendo que as discussões e os estudos sobre os modos como positivamente lidar com a multiculturalidade na escola e, mais especificamente na sala de aula,

devam se iniciar no curso de formação inicial por meio da sensibilização, do estudo e domínio dos conteúdos e metodologias alternativas, mas também devam ser aprofundados e continuamente estudados nos cursos de formação continuada, pois este trabalho a partir e com a multiculturalidade requer, acima de tudo, uma mudança de mentalidade do professor e essa mudança exige uma reestruturação individual e isso não ocorrerá da noite para o dia, mas necessitará de um processo de auto-reflexão sobre valores, conhecimentos e opiniões que foram construídos ao longo de sua história de vida.

Retomando a citação de Antônio Nóvoa que fiz no início deste capítulo, a formação de professores é muito importante para introduzir mudanças educacionais, para encaminhar melhorias na qualidade do ensino<sup>104</sup>, propor novas estratégias metodológicas, desenvolver uma consciência política do papel do professor na sociedade e promover a igualdade de oportunidades e a justiça social. É essa concepção de formação de professores que aqui estou sustentando e foi nesse sentido que a tive por referência na pesquisa que realizei.

No capítulo 4 demonstro o caminho metodológico que utilizei para construir este trabalho e destaco os instrumentos metodológicos para a recolha e análise dos dados da pesquisa.

---

<sup>104</sup> Sem ser ingênua a ponto de esquecer outros fatores que envolvem a melhoria da qualidade do ensino como, por exemplo, infra-estrutura, condições de trabalho, reconhecimento e valorização do trabalho docente.



## 4 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Neste capítulo caracterizo a metodologia que utilizei para desenvolver esta pesquisa, entendendo por metodologia o caminho teórico e os instrumentos de coleta e análise de dados que me possibilitaram responder a questão norteadora desta pesquisa: *como a multiculturalidade está sendo tratada nas políticas educacionais e de formação de professores elaboradas pelos Ministérios da Educação do Brasil e de Portugal no período de 1990 a 2005?*

Localizo minha pesquisa numa abordagem qualitativa, pois tenho claro que a pesquisa em educação, como em outras Ciências Sociais, tem como objeto de estudo pessoas, “[...] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (Minayo, 2004, p. 22), o que torna esse tipo de pesquisa essencialmente qualitativo, por ser inegável a complexidade e permanente transformação de seu objeto de estudo.

Além disso, segundo essa autora, a pesquisa qualitativa se destaca pela sua importância para: (a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) avaliar as políticas públicas e sociais, tanto do ponto de vista de sua *formulação*, que é o caso específico desta pesquisa, como na sua aplicação técnica e sobre os usuários a quem foi destinada.

Uma outra justificação desse meu enquadramento na pesquisa qualitativa pode ser observada na evolução desse tipo de pesquisa. A pesquisa qualitativa

sofreu ao longo de sua história várias mudanças. Denzin e Lincoln<sup>105</sup> (*apud* Gressler, 2004) destacam sete momentos dessa história. No *primeiro momento*, ou período tradicional (final do século XIX), os pesquisadores qualitativos escreviam relatos “objetivos” das experiências de campo, que refletiam o paradigma do cientista positivista, pois tinham uma preocupação em oferecer interpretações válidas, objetivas e confiáveis em seus escritos.

O *momento seguinte*, ou fase modernista (dos anos pós-guerra até a década de 1970), foi marcado pela formalização dos métodos de pesquisa qualitativa. Nesse período, surgiram novas teorias interpretativas (etnometodologia, fenomenologia, teoria crítica, feminismo) que permitia dar voz às classes mais baixas da sociedade.

Um *terceiro momento* foi denominado pelos autores de gêneros indefinidos (1970-1986), pois os pesquisadores qualitativos tinham um complemento de paradigmas, métodos e estratégias para empregar em suas pesquisas. Nesse período, a pesquisa qualitativa ganha maturidade e a política e a ética passam a ser importantes para este tipo de pesquisa. Estava em questão a presença do autor no texto interpretativo.

O *quarto momento* foi marcado pela crise da representação (metade dos anos 80), quando aparecem trabalhos que demonstram a pesquisa com uma escrita mais reflexiva que dá mais atenção à questão do gênero, da classe social e da raça. Nesse período, novos modelos de verdade, método e representação foram encontrados.

A partir de uma crise tripla na estruturação desse tipo de pesquisa referente à *representação* (o pesquisador não mais consegue captar inteiramente a experiência vivida), à *legitimidade* (revisão de critério de avaliação e interpretação do texto qualitativo) e à *práxis* (dúvida se é possível mudar o mundo se a sociedade é sempre e somente um texto), surge o *quinto momento*, o período pós-moderno da escrita etnográfica experimental, abrindo novos caminhos para poder representar “o outro”. Nesse momento, a busca por grandes narrativas vai sendo substituída por teorias mais locais e de escalas menores que se encaixassem aos problemas específicos e situações particulares.

---

<sup>105</sup> Refere-se à obra: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. (orgs.) **Handbook of qualitative research**, 2000.

No *sexto* e *sétimo* momentos, denominados respectivamente de pós-experimental e o futuro, os pesquisadores qualitativos acreditam que as Ciências Sociais e Humanas devem abrir espaço para discussões críticas sobre democracia, raça, gênero, classe social, nação, liberdade e comunidade.

Dessa história da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (*apud* Gressler, 2004) apresentam quatro conclusões. Primeiramente, cada um desses momentos está operando no presente. Em segundo lugar, um emaranhado de escolhas caracteriza o campo da pesquisa qualitativa: “Nunca antes houve tantos paradigmas, estratégias de interrogatório e métodos de análise para se utilizar” (p.85). Em terceiro lugar, existe um momento de descoberta e redescoberta, já que novos caminhos de busca, interpretação, argumentação e escrita são analisados e debatidos. E, por último, a pesquisa qualitativa não pode ser vista como neutra ou positivista. “A classe, o gênero, a raça e a etnia do indivíduo, situado historicamente e interativo, modelam a investigação, fazendo com que a pesquisa seja um processo multicultural” (p.85).

Dentro desse histórico da pesquisa qualitativa localizo minha pesquisa predominantemente no último momento, pois as discussões críticas sobre raça/etnia, gênero, classe social, diferença, igualdade, desigualdade são categorias centrais na perspectiva teórica aqui adotada, como definido anteriormente, o multiculturalismo crítico. Sendo assim, apoio-me nas análises críticas para realizar tanto a recolha dos dados como a sua interpretação.

A pesquisa qualitativa é também importante na formulação de políticas sociais, pois pode descrever e identificar: problemas sociais em sua complexidade; surgimento de políticas não previstas; inconsistência e conflitos entre políticas; mudanças nas políticas em seus vários níveis de implementação; soluções naturais para problemas que independem de intervenção política; modos de estudo de problemas em casos nos quais os estudos experimentais não seriam éticos (Gressler, 2004).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa me permitirá descrever as políticas educacionais e de formação de professores, no recorte temporal delimitado, e identificar como as questões multiculturais estão sendo representadas e atendidas nessas políticas analisadas. Por meio delas busco compreender a totalidade dessa questão, ou seja, por meio da análise das políticas brasileiras e portuguesas, apesar de serem realidades históricas e sociais distintas, estarei compreendendo a

organização política mundial e a supremacia econômica que influencia de forma incisiva a maior parte das políticas nacionais e locais das diferentes partes do globo terrestre.

Tendo enunciado até agora o caminho teórico que guiou minha pesquisa, no item seguinte apresento o caminho que percorri para recolher e analisar os dados obtidos.

## **INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO**

A escolha dos métodos e técnicas, sendo uma tarefa que depende do referencial teórico e da questão que se pretende responder, é definida por Minayo (2004) como um importante momento de preparação do objeto de estudo no qual o pesquisador poderá, de um lado, ter uma visão crítica de seu trabalho e, de outro, agir com instrumentos que indicam elaborações mais objetivadas.

No caso do estudo que aqui apresento, realizei a coleta dos dados da pesquisa em dois momentos. Após cursar as disciplinas e qualificar o Projeto de Tese, fui para Portugal realizar um estágio de doutoramento, financiado pela CAPES por meio do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), durante quatro meses, de julho a outubro de 2006. Durante esse período fiz a coleta dos dados referentes à pesquisa das políticas educacionais e de formação de professores em Portugal. Num segundo momento, fiz a coleta dos dados referentes às políticas educacionais e de formação de professores no Brasil. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados e nas análises desta pesquisa são apresentados no próximo item.

## ***Instrumentos de coleta dos dados***

A seleção dos instrumentos de coleta dos dados foi definida pela própria proposta de pesquisa, ou seja, a análise das políticas educacionais e de formação de professores. Para isso, utilizei a análise documental como fonte primeira de recolha dos dados e a entrevista como forma de conhecer melhor a realidade a partir da experiência de profissionais que vivenciaram as políticas aqui em estudo.

A análise documental, embora pouco explorada na área da educação, é considerada por Lüdke e André (1986) como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, como o uso que fiz nesta pesquisa, entendendo os documentos como qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação sobre o conhecimento humano (Phillips<sup>106</sup>, *apud* Lüdke; André, *ibid.*). Portanto, estão aí incluídas as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, livros, estatísticas, entre outros. Na análise documental, esses diversos documentos são classificados como: do *tipo oficial* (decretos, pareceres, leis etc.), do *tipo técnico* (relatórios, planejamentos etc.), do *tipo pessoal* (carta, diário, autobiografia). A escolha dos documentos não é aleatória, mas, como afirmei, é definida pela questão de pesquisa. No caso do estudo que aqui apresento utilizei documentos do tipo oficial, pois são publicações dos Ministérios da Educação, e técnicos como, por exemplo, relatórios de projetos, de Fóruns etc.

Os documentos a que recorri foram impressos e digitalizados. A internet foi uma ferramenta muito importante na pesquisa, pois vários documentos, principalmente as leis, decretos, resoluções e pareceres estavam disponíveis na rede mundial de comunicação, nos *sites* dos Ministérios da Educação, nos endereços dos Congressos Nacionais, em vários órgãos e associações ligados à questão pesquisada. Além disso, consultei anais de Congressos importantes, tanto brasileiros como portugueses, que traziam comunicações que discutiam a multiculturalidade e a formação de professores.

---

<sup>106</sup> PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**, 1974.

Outra técnica utilizada na coleta dos dados foi a entrevista. De acordo com Minayo (2004), esta técnica pode fornecer dados de duas naturezas, ou seja, dados objetivos – que poderiam ser conseguidos por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros etc., e dados subjetivos – ligados ao indivíduo entrevistado como suas atitudes, valores e opiniões. No caso desta pesquisa, utilizei essa técnica buscando explorar tanto os dados objetivos como subjetivos em cada entrevista.

As entrevistas foram realizadas individualmente a partir de um roteiro prévio que serviu como condutor das conversas. Várias entrevistas foram gravadas (em áudio) com a autorização das entrevistadas e transcritas posteriormente, outras duas foram obtidas via e-mail, ou seja, eu enviei as questões para as entrevistadas e elas me retornaram com as respostas. Para cada entrevistada<sup>107</sup> elaborei um roteiro específico e busquei abarcar três tipos de profissionais, tanto no Brasil como em Portugal: *uma intelectual* especialista nas questões multiculturais e formação de professores; *uma profissional responsável pela elaboração* das políticas de formação de professores que buscasse atender à multiculturalidade; *uma profissional que participou da implementação* destas políticas. Dessa forma, no total realizei seis entrevistas, sendo três em Portugal e outras três no Brasil.

Em Portugal, primeiramente, entrevistei a coordenadora do Secretariado Entreculturas que atua neste órgão desde a sua criação, em 1991. Em seguida, entrevistei uma acadêmica envolvida desde 1989/1990 em projetos ligados à multiculturalidade e à formação de professores. E, por último, entrevistei a diretora da Direção Regional da Educação do Norte que participou do Projeto Educação Intercultural – PREDI – como representante do Ministério da Educação.

No Brasil entrevistei presencialmente uma intelectual pesquisadora de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e que, enquanto conselheira do Conselho Nacional de Educação, no período entre 2002-2006, participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As outras duas entrevistas não foram presenciais, mas via e-mail. Como participante das ações do Ministério da Educação foi escolhida uma professora do Rio Grande do Sul e como

---

<sup>107</sup> Coincidentemente todas as entrevistas foram realizadas com mulheres, mas não houve intenção da escolha do sexo e acredito que isso não tenha interferido no desvelamento da realidade.

profissional da SECAD<sup>108</sup>, promotora de ações do MEC, foi escolhida uma professora da Universidade de Brasília que participou da SECAD no período de 2004 a 2006.

### ***Instrumentos de análise dos dados***

Da mesma forma que os instrumentos de coleta dos dados foram selecionados pela questão de pesquisa, os instrumentos de análise desses dados foram determinados pelo material coletado e pela teoria que me embasa, ou seja, numa perspectiva crítica. Assim, por tratar-se de documentos, a análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo e da hermenêutica-dialética.

A análise de conteúdo é uma técnica que, apesar de proporcionar um tratamento quantitativo, é importante para análises qualitativas. Sua relevância se refere à possibilidade de descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nos documentos e sua ultrapassagem está em interpretar, deduzir e inferir, buscando sempre os significados que os dados demonstram. Na definição de Bardin (1979) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que se aplicam a desvendar, por meio da inferência, o que está escondido nos documentos, de desocultar mensagens que numa primeira leitura não seriam perceptíveis.

O que é a análise de conteúdo actualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detective, espião... (id. *ibid.*, p. 9).

---

<sup>108</sup> SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Em outro momento, a autora retoma a definição da análise de conteúdo dizendo que ela aparece como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem” (id. *ibid.*, p. 38), sendo objetivo principal dessa análise não a descrição dos conteúdos, mas o que estes nos ensinarão após serem tratados. Dessa forma, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos, tanto em relação à produção da mensagem (suas causas ou antecedentes) como às conseqüências que provoca, ou seja, seus efeitos.

As inferências permitem ao pesquisador realizar interpretações sobre os dados da realidade. Assim, Bardin (*ibid.*, p. 39) estrutura a análise de conteúdo em três momentos: 1) descrição (a enumeração das características do texto após seu tratamento); 2) inferência (dedução de maneira lógica); 3) interpretação (a significação concedida a estas características do texto).

Dentro da Análise de Conteúdo há várias técnicas que podem ser utilizadas na abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2004) temos: a *Análise de Expressão* (correspondência entre o tipo de discurso e as características do locutor e de seu meio); a *Análise das Relações* (preocupação com as relações que os vários elementos mantêm entre si dentro de um texto); a *Análise de Avaliação ou Representacional* (medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que fala); a *Análise da Enunciação* (na produção da palavra elabora-se ao mesmo tempo um sentido e operam-se transformações); a *Análise Temática* (que busca descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou freqüência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado).

Utilizei nesta pesquisa a Análise Temática que será melhor demonstrada no capítulo 7 desta Tese. O tema a ser analisado é definido por Bardin (1979, p. 105) como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Dessa forma, os principais temas analisados nos documentos foram: multiculturalidade, respeito às diferenças, classe social, etnia/raça, gênero, igualdade de oportunidades e efetivação da igualdade, eliminação das desigualdades, multiculturalismos e formação de professores.

A análise temática, metodologicamente, se desenvolve em três momentos: 1º) pré-análise; 2º) a exploração do material; 3º) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização das idéias de maneira a conduzir a um plano de análise. Nesse momento são definidos os documentos a serem analisados, são formuladas hipóteses e objetivos e elaborados indicadores para a interpretação final.

A exploração do material consiste na codificação do material selecionado que, segundo Bardin (ibid., p. 103), corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, por recorte, agregação e enumeração que permite atingir uma representação do conteúdo susceptível de esclarecer as características do texto.

Os dados são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos, buscando-se os significados manifestos nas mensagens contidas no texto. Assim, a partir dos resultados é possível propor inferências e adiantar interpretações sobre os objetivos ou novas descobertas.

Assim, metaforicamente, tenho dois instrumentos de análise dos dados, um em cada mão, mas que se complementam. De um lado, a análise de conteúdo que me serve como o caminho para a interpretação dos documentos. De outro, a hermenêutica-dialética como o caminho do pensamento dessas interpretações sobre os documentos.

A união entre a hermenêutica e a dialética decorre de três aspectos importantes: 1) as duas partes do Homem para compreender a realidade; 2) o objeto de análise de ambas é a práxis social; 3) o sentido que buscam é a afirmação ético-política do pensamento. Essa união pode ser resumida numa complementariedade desses dois métodos que é justificada por Minayo (2004, p. 227) da seguinte forma: a hermenêutica penetra no seu tempo e através da compreensão procura atingir o sentido do texto, destacando a mediação, o acordo e a unidade de sentido. Já a crítica dialética se dirige contra seu texto e enfatiza a diferença, o contraste, o dissenso e a ruptura de sentido.

Outros aspectos também justificam essa complementariedade dos métodos como: a) ambos trazem a idéia das condições históricas de qualquer manifestação simbólica, da linguagem, e de qualquer trabalho do pensamento; b) também, as

duas partes do pressuposto de que não há observador imparcial nem há ponto de vista fora do homem e fora da história; c) além disso, ambas ultrapassam a simples tarefa de serem ferramentas do pensamento; d) ambas se referem à práxis e mostram que no campo das Ciências Sociais (e a Educação como um de seus campos) o objetivo está preestruturado pela tradição e pelos percalços da história. Assim, ao interpretar os documentos considere o seguinte raciocínio como fonte inspiradora:

A união da hermenêutica com a dialética leva a que o intérprete busque entender o *texto, a fala, o depoimento* como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações mas com significado específico (MINAYO, 2004, p. 227).

Caracterizada a metodologia da pesquisa e a fundamentação teórica do estudo, na segunda parte deste trabalho contextualizo e caracterizo a educação e a formação de professores no Brasil e em Portugal. Primeiramente, localizo a questão multicultural no Brasil, demonstrando que este é um país constituído historicamente pela multiculturalidade, e focalizo as ações do Ministério da Educação na tentativa de atender à multiculturalidade por meio das políticas educacionais. Em seguida, contextualizo a formação de professores no país e destaco dados que demonstram aproximações de uma atenção à multiculturalidade na formação de professores. Num segundo momento, utilizando os mesmos critérios, realizo a caracterização da realidade educacional portuguesa.

PARTE II: CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM  
PORTUGAL



## 5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Início esta segunda parte da Tese caracterizando e contextualizando as políticas educacionais e de formação de professores no Brasil.

A história deste país nos retrata um passado marcado e constituído pela multiculturalidade, desde a chegada dos portugueses e seu contato com os indígenas até a vinda dos africanos e dos inúmeros imigrantes, de diversas nacionalidades, que passaram a viver neste país e a formar o povo brasileiro. Desta forma, a multiculturalidade sempre esteve presente no Brasil. No entanto, as políticas educacionais no sentido de atendimento a esta realidade são recentes, principalmente dos anos 1990 e 2000.

Para demonstrar esse processo histórico da multiculturalidade brasileira, este capítulo está organizado em quatro momentos. Primeiramente, busco localizar a questão multicultural no Brasil a partir de sua formação populacional. Em seguida, focalizo as ações do Ministério da Educação na tentativa de atender a essa realidade por meio das políticas educacionais. Num terceiro momento, contextualizo a formação de professores no país – tanto a formação inicial como a formação continuada – e, por fim, destaco os dados que obtive com a pesquisa bibliográfica de trabalhos aceitos em alguns GTs<sup>109</sup> e GE<sup>110</sup> das Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 2000 a 2005, e com as entrevistas realizadas.

---

<sup>109</sup> GTs – Grupos de Trabalhos da ANPEd

<sup>110</sup> GE – Grupo de Estudos da ANPEd

## 5.1 REFLETINDO SOBRE A MULTICULTURALIDADE NO BRASIL

Para compreender a multiculturalidade no Brasil se faz necessário um retorno à história, à constituição e à formação da sua população. Não pretendo realizar um estudo antropológico ou histórico, apenas indicar alguns elementos importantes para entender a formação multicultural da sociedade brasileira, pois, para mim, este país se tornou multicultural a partir do momento em que foi colonizado pelos portugueses.

A expansão europeia do final do século XV e início do século XVI impulsionou a cobiça por novas terras comerciais, a exploração de riquezas e um processo migratório forçado de vários povos. Antes deste período, o Brasil era povoado exclusivamente pelas diversas nações indígenas, cada qual com sua cultura, língua, arte, religião, hábitos, tradições, mitos e costumes, apresentando, porém, um mesmo sistema econômico e político.

A partir da chegada dos portugueses tem início o processo multicultural da formação da sociedade brasileira e se estabelece uma nova configuração populacional pela presença de diversas culturas além das culturas indígenas. No entanto, a introdução da cultura portuguesa no Brasil não ocorreu de forma igualitária, mas, ao contrário, a cultura europeia – branca – representada pelos portugueses se apresentou e se afirmou como superior a aqui já existente. A intenção dos portugueses era eliminar e subjugar qualquer ameaça ao seu poder, inclusive a questão cultural.

Numericamente, segundo Bergmann (1977), a população brasileira era representada em 1500 por 2 milhões de indígenas<sup>111</sup>. Após cinco séculos, em 1976, essa quantidade cresceu 50 vezes, chegando a 110 milhões de habitantes e em 2007, segundo dados do censo demográfico do IBGE<sup>112</sup>, a população brasileira estava perto de 184 milhões de habitantes, como pode ser observado na tabela 1 que demonstra a evolução numérica da população brasileira.

---

<sup>111</sup> Segundo dados obtidos no portal do MEC, no link da SECAD, em 1500 a população indígena estava em torno de seis milhões de indivíduos, um número bem maior que o citado por Bergmann (1977).

<sup>112</sup> Segundo dados da Contagem da População Brasileira de 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 26/01/2008.  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**Tabela 1 – Evolução Numérica da População Brasileira**

<b>Período</b>	<b>Valores aproximados</b>
1900	14.000.000
1920	31.000.000
1940	41.000.000
1950	52.000.000
1960	70.000.000
1970	94.000.000
1980	119.000.000
1991	147.000.000
2007	184.000.000

Fonte: Brasil Escola<sup>113</sup>

O povo brasileiro formou-se a partir de três grandes grupos étnicos: o indígena, o branco europeu e o negro africano<sup>114</sup> e de um intenso processo de cruzamento entre eles denominado miscigenação, isto é, a procriação por mistura de raças diversas. Dessa mistura resultou um novo tipo humano, caracterizado como mestiços ou pardos (designação utilizada pelo IBGE na realização dos censos demográficos), cujos tipos fundamentais são os seguintes: o mulato – resultante da miscigenação entre branco e negro; o caboclo ou mameluco – da mistura entre branco e índio; e o cafuzo – da mistura entre negro e índio.

Bergmann (1977) previa na década de 1970 que num futuro a miscigenação poderia acontecer com maior frequência se houvesse o livre intercâmbio entre todos os países do mundo. Esta situação apontada há três décadas atrás já é uma realidade proporcionada pela globalização e geradora da preocupação central desta Tese, ou seja, a busca em compreender as questões multiculturais decorrentes desse livre trânsito entre as pessoas de diferentes países.

Nos séculos XIX e XX houve a imigração no Brasil de outras nações que marcaram ainda mais a multiculturalidade brasileira, principalmente os italianos, os alemães, os espanhóis, os árabes e os japoneses. Além desses povos, também são

<sup>113</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/composicao-etnica-brasileira.htm>> Acesso em 30/01/2008.

<sup>114</sup> Mais adiante neste capítulo comentarei cada um desses grupos.

importantes os russos, os poloneses, os lituanos, os chineses, os turcos, entre outros.

A composição da população brasileira, segundo censos populacionais, obteve a seguinte caracterização pela identificação da cor da pele<sup>115</sup>:

**Tabela 2 – Evolução da população brasileira segundo a cor –  
1872 – 1991**

<b>Cor Década</b>	<b>Branca</b>	<b>Preta</b>	<b>Parda</b>	<b>Amarela</b>	<b>Sem declaração</b>	<b>Total</b>
<b>1872</b>	3.787.289	1.954.452	4.188.737	.....	.....	<b>9.930.478</b>
<b>1890</b>	6.302.198	2.097.426	5.934.291	.....	.....	<b>14.333.915</b>
<b>1940</b>	26.171.778	6.035.869	8.744.365	242.320	41.983	<b>41.236.315</b>
<b>1950</b>	32.027.661	5.692.657	13.786.742	329.082	108.255	<b>51.944.397</b>
<b>1960</b>	42.838.639	6.116.848	20.706.431	482.848	46.604	<b>70.191.370</b>
<b>1980</b>	64.540.467	7.046.906	46.233.531	672.251	517.897	<b>119.011.052</b>
<b>1991</b>	75.704.927	7.335.136	62.316.064	630.656	534.878	<b>146.521.661</b>
<b>2000*</b>	91.298.042	10.554.336	65.318.092	761.583	1.940802	<b>169.872.855</b>

Fonte: Reis, 2000, p. 94.

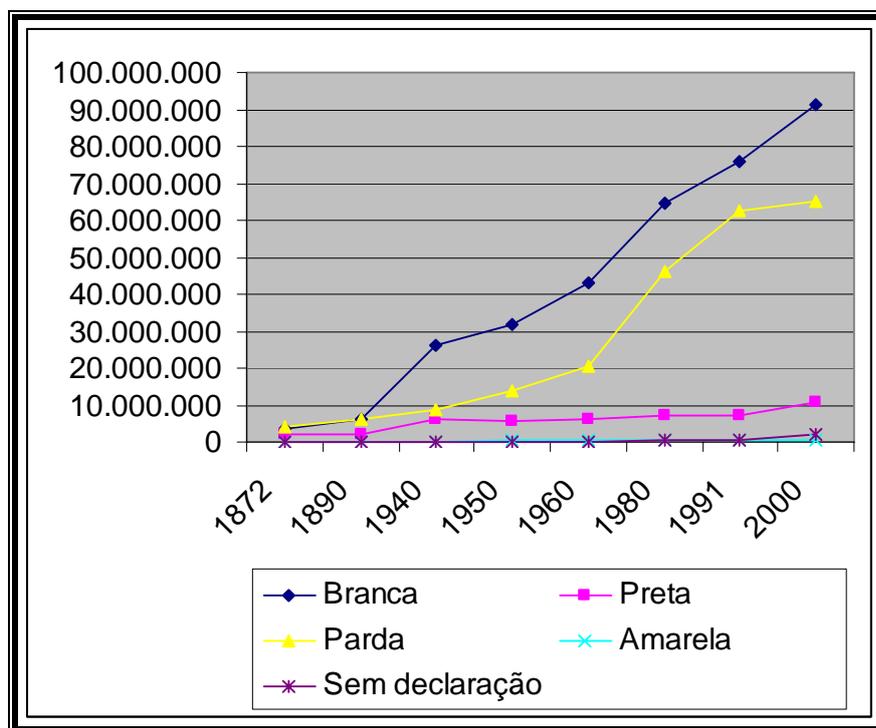
\* A fonte desse dado é IBGE, Censo Demográfico de 2000<sup>116</sup>.

Esses dados demonstram a evolução populacional de alguns grupos como os brancos e os pardos e a sensível redução da população negra se comparada aos outros dois, como pode ser observado no gráfico 1. Enquanto a população branca aumentou sensivelmente em aproximadamente 30 vezes em 128 anos, o aumento da população parda já não foi tão grande, um pouco mais de 16 vezes, enquanto que o aumento da população negra foi bem menor, cerca de apenas 5 vezes.

<sup>115</sup> Categoria utilizada pelo IBGE.

<sup>116</sup> Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estatistica/populacao/censo2000/populacao/cor\\_raca\\_Censo2000pdf](http://www.ibge.gov.br/estatistica/populacao/censo2000/populacao/cor_raca_Censo2000pdf)> Acesso em: 18/02/2008.

**Gráfico 1 – Evolução da população brasileira segundo a cor**



Essa constatação do aumento de alguns grupos em detrimento de outros é resultante de vários acontecimentos históricos. Desta forma, buscando compreender exatamente estes fatores históricos, sociais, políticos e econômicos que marcaram o povo brasileiro, apresento nos próximos itens as principais características de cada grupo étnico que compõem a multiculturalidade brasileira.

### ***Os indígenas***

Como já anunciei, as nações indígenas que habitavam o Brasil antes da colonização portuguesa (posteriormente denominadas de índios devido à busca pela rota marítima para as Índias) foram subjugadas pelos colonizadores por meio da força, pela guerra, e por meio da cultura, principalmente pela religião católica.

Dentro da etnia indígena há uma enorme diversidade de grupos, de troncos lingüísticos independentes. Não há exatidão quanto ao número de indígenas que habitavam o Brasil no século XVI, variando de 2 a 6 milhões de indivíduos. No

entanto, vários desses grupos foram exterminados ao longo do tempo, chegando a 302.888 indivíduos em 1998<sup>117</sup>.

Os diversos grupos indígenas brasileiros do século XVI estavam assim distribuídos ao longo do território nacional: os *Tupi* se encontravam distribuídos por toda a costa, desde o litoral de Santa Catarina até o Ceará; no extremo sul predominavam os *Carijó*, uma ramificação do *Guarani*; o litoral paulista era habitado pelos *Tupiniquim*; do norte de São Paulo até Cabo Frio predominavam os *Tupinambá*, chamados nesta região de *Tamoio* e que se espalhavam pelo Vale do Paraíba; a baía de Guanabara era habitada pelos *Termimino*; entre o Espírito Santo e o sul da Bahia predominavam os *Tupiniquim*; do recôncavo baiano até a foz do rio São Francisco, novamente os *Tupinambá*, embora os “sertões” do São Francisco fosse terra habitada pelos *Tupinaé*; da Bahia à Paraíba predominavam os *Kaeté* ou *Potiguar* até o Ceará, onde também habitavam os *Tabajara* (Vainfas, 2000).

Outros grupos indígenas denominados pelos colonizadores de “tapuias”, pertenciam ao grupo lingüístico *Jê* e foram menos controlados pelos portugueses e mais resistentes à colonização como os *Aymoré*, os *Goitacá*, os *Janduí*, os *Kariri* ou *Kiriri* e lutaram em guerras contra os portugueses em várias regiões do país.

Já os *Tupi* e os *Tupinambá* (que pertencem ao mesmo grupo lingüístico), apesar de se rebelarem em algumas ocasiões contra os portugueses, permitiram que a catequese prosperasse com maior vigor e fizeram as principais alianças luso-indígenas. Esses índios viviam da caça, coleta, pesca e plantavam mandioca e hortaliças. Segundo Bergmann (1977, p. 135), os Tupi eram avançados na agricultura:

Os Tupi estavam dando os primeiros passos da revolução agrícola. Plantavam a mandioca e outras plantas como milho, feijão, amendoim, tabaco, batata-doce, cará, abóbora; também cabaças e cuias, varas de flechas, pimenta, algodão, carauá, caju, mamão, mate, guaraná etc. Cultivavam grandes roçados, que lhes asseguravam fartura de alimentos durante todo o ano, assim como materiais para fabricarem artefatos. Não criavam animais.

---

<sup>117</sup> Segundo dados do Anuário Estatístico do IBGE em 1998. São classificados como índios aqueles indivíduos que continuam vivendo em tribos, com os mesmos costumes, rituais e hábitos do passado. Os índios que foram aculturados são classificados como caboclos, assim como as pessoas que têm descendência indígena.

As nações indígenas se hostilizavam mutuamente. Era por meio da guerra que esses povos reforçavam a identidade e a unidade do grupo praticando a vingança quando ocorria uma morte. O canibalismo fazia parte da guerra. Para eles o fato de comerem um prisioneiro de guerra significava a reposição simbólica dos parentes mortos pelos inimigos.

No início do século XVI, as diversas tribos *Tupi* que habitavam o litoral do Brasil trocaram o pau-brasil por diversas mercadorias, desde quinquilharias, miçangas coloridas, espelhos, até instrumentos de ferro como machados, espadas, facões e armas de fogo.

Com a colonização, a partir de 1530, vários grupos se tornaram escravos para as lavouras canavieiras em troca de armas, intensificando o instinto guerreiro dos Tupinambás. A exacerbação da guerra seguia o tráfico e a escravidão indígena. Com a chegada dos jesuítas, na metade do século XVI, algumas leis contra a escravidão indígena foram decretadas. No entanto, essas leis não impediram que o tráfico de escravos indígenas prosseguisse durante todo esse século, diminuindo somente em função do decréscimo avassalador da população nativa do litoral, abrindo caminho, na passagem deste século para o século XVII, para a difusão da escravidão africana na economia açucareira.

Para este autêntico desastre demográfico contribuíram decerto a exacerbação das guerras e do cativo. Mas a própria catequese jogou papel decisivo no “despovoamento tupinambá” do litoral, e não apenas porque buscava erradicar a identidade cultural dos nativos por meio do catolicismo, mas, sobretudo, em função de serem os aldeamentos erigidos nas cercanias dos engenhos e vilas coloniais. As missões jesuíticas se tornaram, muitas vezes, um preâmbulo da escravidão e um viveiro de epidemias (VAINFAS, 2000, p. 45).

Também contribuíram para a dizimação das nações indígenas, além do trabalho escravo e das guerras, as doenças trazidas pelos colonizadores como a varíola, o sarampo, as gripes, as febres e outras moléstias para as quais os nativos não tinham anticorpos naturais. A extinção de vários grupos indígenas pode ser constatada no quadro 4.

#### Quadro 4 – População estimada, no Século XVI, de grupos indígenas extintos

Grupos indígenas extintos	População original
Aimoré (Botocudo) (Ilhéus, Espírito Santo)	30 000
Caeté (Costa Nordeste)	50 000
Caeté (Minas Gerais)	30 000
Canindé, Genipapo	20 000
Carijó (São Paulo)	25 000
Carijó (Paraná)	6 000
Carijó (Rio Grande do Sul)	25 000
Cariri, Caratiú, Icó, Panati, etc. (Interior Nordeste)	25 000
Charrua (Rio Grande do Sul)	35 000
Guarani (Mato Grosso do Sul)	25 000
Omágua (rio Solimões)	20 000
Potiguar (Costa Nordeste)	90 000
Tamoio (Rio de Janeiro)	25 000
Tamoio (Cabo Frio)	35 000
Tucujú (Amapá)	...
Tupinambá de Cumó (Maranhão)	25 000
Tupinambá do Recôncavo	85 000
Tupiniquim (Ilhéus, Espírito Santo)	55 000
Tupiniquim (São Paulo)	35 000

Fonte: Hemming, John. *Red gold. The conquest of Brazilian Indians*. London : MacMillan, 1978. p. 493-501.

Fonte: IBGE, 2000, p. 222.

A religião católica, por meio do trabalho evangelista dos jesuítas, influenciou várias nações indígenas que demonstraram uma religiosidade híbrida, meio-católica, meio-indígena, que caracteriza o Brasil atualmente em vários ritos em cerimônias religiosas, principalmente em umbandas e macumbas cariocas (Vainfas, 2000).

As culturas indígenas<sup>118</sup> foram, portanto, decisivas na formação da cultura brasileira, desde os aspectos religiosos até a higiene pessoal, os hábitos alimentares como o milho, o caju e vários outros alimentos, o uso da rede etc.

É importante destacar que várias nações indígenas ajudaram os portugueses a colonizarem o país, por isso, seria ingênuo trata-las como vítimas ou heróis.

<sup>118</sup> Estou tratando de culturas indígenas porque, como já relatei, o Brasil era constituído por inúmeras tribos indígenas, cada qual com sua cultura e todas elas marcam a cultura brasileira.

Mamelucos à parte, o fato é que, por maior que tenha sido o flagelo indígena no Período Colonial e tenaz sua resistência em várias frentes, seria enorme simplismo “vitimizar” os indígenas com complacência ou de “heroificá-los” com idealismo ingênuo, sob o risco de distorcer a história e ocultar a cadeia de cumplicidades que marcou a colonização portuguesa. É vastíssima a lista de lideranças indígenas que conduziram seus grupos a alianças com os colonizadores, escoltando-os nos “sertões” como flecheiros, combatendo “nações” rebeldes ou hostis aos portugueses, guerreando contra os rivais europeus da colonização lusitana (VAINFAS, 2000, p. 48).

No século XVIII, após a expulsão dos jesuítas pelo ministro Marquês de Pombal, houve a proibição definitiva da escravidão indígena, a abolição da tutela das ordens religiosas das aldeias e a proclamação da liberdade aos nativos vassalos. Com isso, a coroa portuguesa queria preservar as fronteiras do país e incrementar a agricultura, convertendo os índios em mão-de-obra disciplinada para as frentes de expansão colonial, sobretudo na região Amazônica. Nesse período, a língua portuguesa se tornou obrigatória e alguns ritos e crenças indígenas foram consideradas práticas condenáveis como, por exemplo, a bigamia. Dessa forma, “os índios seriam incluídos na ‘civilização’ por intermédio da agricultura, comercialização de produtos agrícolas e pagamento de tributos” (ibid., p. 51).

Todavia, o desejo português de “civilizar” os nativos não conseguiu incluí-los como cidadãos plenos de direitos, apenas acelerou o processo de perda de identidade cultural e diminuição da população acelerada por inúmeras epidemias na Amazônia.

No século XIX as populações indígenas continuaram a ser depauperadas demograficamente, exploradas sob várias formas de servidão, embora legalmente proibida a escravidão. Além disso, algumas tribos – denominadas de índios bravos – eram motivos de guerra com os colonizadores.

Após a independência do país, a política “civilizatória” de Pombal ganha novamente força e busca a integração dos índios no mercado de trabalho e sua integração na cultura branca.

Ainda no século XIX, o índio aparece representado na literatura e nas artes brasileiras. No entanto, nas pesquisas etnográficas sobre a história brasileira o indígena, assim como os africanos, ficavam relegados a uma posição de inferioridade na formação da nacionalidade do país. As discussões giravam em torno

de considerar a história do Brasil a partir de 1500 ou considerar o passado dos nativos. A primeira grande síntese historiográfica da história do Brasil, de Francisco Adolpho Varnhagen, considerava que a história do país só começou a partir de 1500, por julgar os indígenas bárbaros, selvagens e animais (Vainfas, 2000).

Em 1910 foi instituído pela República o Serviço de Proteção aos Índios - SPI, que buscou proteger os índios e, seguindo os princípios pombalinos, fixar a mão-de-obra, inclusive dos ex-escravos africanos, na agricultura. Para isso, era previsto a criação de um sistema de acesso à propriedade da terra e o treinamento dos trabalhadores em centros agrícolas.

Com a Revolução de 1930, o Estado reforçou seu interesse em “nacionalizar os silvícolas” e integrá-los à Nação como “guardas de fronteiras”, reiterando-se a educação física, agrícola, moral e cívica para a integração. Esse processo se intensifica ainda mais no Estado Novo com expedições conjuntas entre o SPI e a Fundação Brasil Central – FBC, encarregados de “colonizar” vastas regiões do Mato Grosso, Goiás, Maranhão e parte de Minas Gerais.

No início dos anos 1950 foi criado o Projeto Parque do Xingu. Este projeto seguia um modelo no qual uma considerável extensão de terras era atribuída aos grupos indígenas a partir de “direitos imemorais” passíveis de reconhecimento legal e demarcação física (Vainfas, 2000).

O SPI foi substituído em 1967, pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI – que manteve a tutela estatal sobre as populações indígenas, transferindo suas terras para o Estado. Com o trabalho realizado pela FUNAI avançou o sistema de demarcação de terras articulada ao conceito de etnias.

Em 1973 é promulgado o Estatuto do Índio<sup>119</sup> que regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.

Na década de 1970, houve várias demarcações de terras indígenas no norte, nordeste e centro-oeste do país. No entanto, nesta época foi criado pelo governo brasileiro o Plano de Integração Nacional (PIN) e a conseqüente implantação de grandes projetos na Amazônia: rodoviários (Transamazônica, Perimetral Norte, Cuiabá/Santarém, Manaus/Boa Vista etc.), de colonização (agrovilas), agrominerais,

---

<sup>119</sup> Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto\\_indio.html](http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html)> Acesso: 06/01/2008.

agropecuários e industriais por grandes empresas nacionais e multinacionais. A implantação desses projetos normalmente implicava a ocupação de terras indígenas, a matança de índios e de outras pessoas defensoras da causa indígena (padres, missionários etc.). A omissão da Funai no cumprimento de seus deveres, favoreceu as reações indígenas e o surgimento de várias entidades e movimentos de defesa ou de apoio ao índio, tais como: o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972; as Assembléias de Chefes Indígenas, em 1974 e 1975; a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), em 1977; e a União das Nações Indígenas (UNI), em 1979.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma participação mais ativa das comunidades indígenas na defesa de seus interesses e objetivos comuns. São exemplos disso a criação da UNI, uma coligação nacional das nações indígenas; a realização do primeiro encontro das lideranças indígenas do Brasil, em Brasília (1982) e a eleição, pela primeira vez na história do país, de um representante indígena na Câmara de Deputados Federal (1982), o deputado xavante Mário Juruna.

Resultado dessa organização indígena e sua participação na política nacional foi o reconhecimento na Constituição Federal do Brasil, de 1988, da organização social, das crenças, das línguas e tradições dos grupos indígenas, garantindo-lhes a posse das terras tradicionalmente ocupadas. Há, nesta Lei, um capítulo destinado aos índios, definindo seus direitos e o reconhecimento de suas terras e suas culturas:

#### CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios: as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

[...] Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 2003, p. 41).

A lei, no entanto, não impediu que lutas e disputas por terras continuassem existindo gerando mortes e revoltas. Há inúmeras organizações nacionais e internacionais que buscam proteger e defender os direitos dos indígenas e garantir a afirmação das diversas etnias, atualmente há 220 povos indígenas. Sendo assim, a população indígena que ainda resta no país encontra-se em algumas reservas do norte, nordeste e centro-oeste do Brasil, mas de forma muito reduzida se comparada ao total de índios que habitavam todo o território brasileiro, como pode ser observado no quadro 5.

**Quadro 5 – Comparação entre estimativas da população indígena moderna e da existente no Século XVI, por grupos indígenas e localização**

Grupos indígenas selecionados e localização	Estimativas da população indígena	
	População moderna (1)	Século XVI
Acre (Rio Purús) Não menos de 16 grupos	3 000-5 000	30 000
Amazonas (Rio Branco) 9 grupos	11 000-16 000	33 000
Tocantins 19 grupos	5 000-5 600	101 000
Nordeste - litoral 7 grupos	1 000	208 000
Nordeste - interior Não menos de 13 grupos	-	85 000
Maranhão 14 grupos	2 000-6 000	109 000
Bahia 8 grupos	-	149 000
Minas Gerais 11 grupos	0-200	91 000
Espírito Santo (Ilhéus) 9 grupos	-	160 000
Rio de Janeiro 7 grupos	-	97 000
São Paulo 8 grupos	-	146 000
Paraná e Santa Catarina 9 grupos	3 200-4 200	152 000
Rio Grande do Sul 5 grupos	-	95 000
Mato Grosso do Sul 7 grupos	6 200-8 200	118 000
Mato Grosso Central Não menos de 13 grupos	1 900-2 900	71 000
<b>Outros</b>	...	<b>786 000</b>

Fonte: Hemming, John. Red gold. The conquest of Brazilian Indians. London: MacMillan, 1978. p. 493-501.

(1) Estimativas publicadas em Ribeiro, Darcy. Culturas e línguas indígenas do Brasil. Educação e Ciência Sociais, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, 1957; Kitzman, Dale. Indians and culture areas of Twentieth Century. Brazil. In Janice Hopper (Ed.) Indians of Brazil in the Twentieth Century. Washington, D.C.: 1967.

Fonte: Brasil: 500 anos de povoamento. IBGE, 2000, p. 222.

Partindo deste panorama histórico sobre a população indígena brasileira é possível concluir que há a necessidade de políticas que busquem resguardar a cultura, os rituais e tradições de cada etnia indígena para preservar suas identidades enquanto grupos distintos. Dentro dessas preocupações há a questão educacional

dos índios, como educá-los? Os brancos devem interferir nessa educação para que possam ter acesso ao mundo fora de suas reservas ou devem ficar restritos apenas a cultura particular do seu povo? Que tipo de educação seria mais adequada?

Algumas pistas para essas questões podem ser encontradas na legislação brasileira sobre a educação que será analisada ainda neste capítulo.

### ***Os europeus***

O grupo dos europeus inclui vários imigrantes de diversas nacionalidades: portugueses, espanhóis, alemães, italianos, holandeses, ingleses, franceses, entre outros. Alguns desses imigrantes marcaram profundamente a constituição da população brasileira, principalmente os portugueses, os italianos, os espanhóis e os alemães. Por isso, destacarei apenas as principais características desses povos imigrantes.

A colonização brasileira foi realizada pelos portugueses e impulsionada pela busca de novas rotas comerciais nos séculos XV e XVI, com o objetivo principal de descobrir outros mercados para comercializar. No entanto, ao chegar ao Brasil os portugueses encontraram um local para dominar e expandir suas fronteiras e, assim, de comerciantes os portugueses se tornaram colonizadores.

A imigração portuguesa no Brasil pode ser dividida em vários períodos: *restrita* (1500-1700); *de transição* (1701-1850); *de massa* (1851-1960); e *de declínio* (1961-1991) (Venâncio, 2000).

O primeiro período se caracterizou por um número muito reduzido de imigrantes europeus. Segundo dados apresentados por Venâncio (ibid, p. 66), nos dois primeiros séculos de colonização vieram para o Brasil cerca de 500 a 5 mil portugueses por ano, quantidade pequena se comparada ao período seguinte.

Neste primeiro período, os portugueses tinham a pretensão de encontrar metais preciosos nas terras brasileiras, um desejo que só foi realizado no início do século XVIII. No entanto, os colonizadores encontraram um outro bem comercializável, o pau-brasil, madeira que posteriormente deu origem ao nome do país. Assim, uma forma de extrair riqueza da região foi introduzir o cultivo da cana-

de-açúcar, agricultura já desenvolvida por Portugal em outras regiões da África sob seu domínio.

De acordo com Bergmann (1977) muitos brancos que vieram para o Brasil para desenvolver o cultivo da cana eram “cristãos-novos”, ou seja, judeus obrigados a se batizarem na religião católica para salvar a vida e que encontraram no Brasil uma forma de escaparem da condição de inferiores que tinham em Portugal<sup>120</sup>.

Pela legislação, cabia ao cristão-novo, no quadro social, o mesmo lugar que ao negro, distinguidos ambos dos cristãos-velhos pela impureza do sangue. O fato, porém, de ter a mesma pigmentação da pele do cristão-velho permitiu-lhes utilizar suas habilidades para fazer parte deste grupo, a que o negro de forma alguma podia atingir. Conseguiu assim, muitas vezes, alcançar privilégios idênticos aos dos nobres, o que jamais podia acontecer com o homem de pele mais escura (NOVINSKY<sup>121</sup> *apud* BERGMANN, 1977, p. 104).

Assim, até 1580 a imigração europeia obedecia a um único critério, o religioso. “Só podia vir quem era católico. A nacionalidade não importava” (id. *ibid.*, p. 104). Já no período de 1580 até 1640, durante a união de Portugal com a Espanha, a imigração no Brasil era limitada aos ibéricos.

No início da colonização vieram para o Brasil somente homens, as mulheres começaram a chegar em 1551. Decorrente dessa situação se inicia o processo de miscigenação entre homens europeus e mulheres índias e africanas.

Outra característica que constituiu o país é a organização da sociedade em classes sociais, marcada, obviamente, pelo domínio português. A divisão do país em classes sociais no século XVII pode ser observada na citação de Bergmann (1997, p. 105):

- 1) Dominando a sociedade havia os “senhores de engenho”. Neste primeiro período, eram umas 30 famílias que dominavam o restante da população. Junto delas, na hierarquia social, estava o alto clero.
- 2) Abaixo deles, havia os “lavradores de partido”, aos quais os senhores de engenho arrendavam terras por prazo de oito ou mais anos. As condições eram espoliatórias: a produção tinha de ser

---

<sup>120</sup> Segundo o autor, muitos cristãos novos e judeus que se recusaram a abjurar emigraram para a Holanda ou para a Ásia, ou foram exilados para a ilha da Madeira e S. Tomé, onde aprenderam a cultivar a cana. Os da Holanda se especializaram na comercialização do açúcar. Quando foi introduzido o cultivo da cana no Brasil, recorreu-se naturalmente aos técnicos judeus da Madeira e de S. Tomé (*ibid.*, p. 104).

<sup>121</sup> Refere-se à obra: NOVINSKY, Anita. *Cristãos novos na Bahia*. 1972.

moída no engenho-real e metade do açúcar ficava como pagamento. Terminado o prazo, se não houvesse outro contrato, todos os benefícios voltavam ao senhor de engenho. Os “lavradores” tinham de 20 a 40 escravos cada.

3) Nas cidades, ou seja, em Recife e Salvador, viviam os grandes mercadores. Importavam escravos e manufaturas, exportavam açúcar e fumo. Faziam também operações financeiras, inclusive empréstimos, com altos juros. Não tinham eles acesso aos cargos administrativos, nem eclesiásticos.

4) Abaixo destas categorias sociais, havia os artesãos ou, como se dizia, ofícios mecânicos: sapateiros, alfaiates, barqueiros, músicos, confeitores. Estavam organizados em corporações. Pouco trabalhavam, pois quem trabalhava eram os escravos.

5) Antes da invasão holandesa, havia uma classe relativamente numerosa de pequenos proprietários rurais chamados “pequenos sesmeiros”. Mas não resistiram à extensão do latifúndio escravista. Depois da dominação holandesa, haviam sido reduzidos à condição de rendeiros, parceiros e meeiros.

6) Formavam as mais baixas camadas sociais os pobres livres que eram brancos, mamelucos, mulatos e negros alforriados.

Aos índios submissos e aos escravos africanos não se atribuía nenhuma categoria social. Serviam para uso e abuso dos demais.

Essa citação demonstra a soberania do branco representada pelos homens portugueses, além do poder da igreja católica que determinou a religião predominante no Brasil desde o período da colonização. Também é possível perceber que os trabalhadores eram sempre os escravos, fossem os indígenas ou os africanos, o homem branco apenas administrava e controlava o seu trabalho. Essa configuração das classes sociais no país, apesar dos escravos não fazerem parte de nenhuma classe, marca o país até hoje, os muito ricos, os ricos, os da classe média, os pobres e os muito pobres.

No segundo período da imigração portuguesa, denominado de transição, chegaram cerca de 10 mil pessoas por ano, num total de 600 mil no período de 1701 a 1760. Esse grande contingente de migrações para o Brasil se justifica porque neste período foi descoberto ouro no país e isso despertou nos portugueses o desejo pela riqueza. Desta forma, migraram portugueses de todas as regiões de Portugal e de todas as classes sociais, desde camponeses até literatos e fidalgos aristocratas. Devido à grande presença portuguesa neste período, o idioma e as tradições portuguesas foram definitivamente adotados.

Essa fase, assim como a anterior, é marcada pela imigração de muitos portugueses das camadas intermediárias ou superiores da população, com cerca de 80 a 90% de imigrantes alfabetizados (Venâncio, 2000).

Todavia, com o esgotamento do ouro, na metade do século XVIII, houve um declínio do processo migratório português, como pode ser observado no quadro 6.

**Quadro 6 – Estimativas de imigração portuguesa no Brasil –  
períodos de 1500-1580 a 1981-1991**

Períodos	Estimativa 1	Estimativa 2	Média anual 1	Média anual 2
1500-1580		(1) 280 000		(1) 3 500
1581-1640	100 000	(1) 300 000	500	(1) 5 000
1641-1700		(1) 120 000		(1) 2 000
1701-1760	600 000		10 000	
1808-1817	24 000		2 666	
1827-1829	2 004		668	
1837-1841	629		125	
1856-1857	16 108		8 054	
1881-1900	316 204		15 810	
1901-1930	754 147		25 138	
1931-1950	148 699		7 434	
1951-1960	235 635		23 563	
1961-1967	54 767		7 823	
1981-1991	4 605		406	

Fonte: Godinho, Vitorino Magalhães. *Estrutura da antiga sociedade portuguesa*. 2. ed. Lisboa : Arcádia, 1975. p. 57; Serrão, Joel. *A emigração portuguesa*. 4. ed. Lisboa : Livros Horizonte, 1982. p. 33; Lobo, Eulália Maria Lahmeyer. *Portugueses en Brasil en el siglo XX*. Madri : Editorial Mapfre, 1994. p. 32 e 246; Pereira, Mirian Halpern. *A política portuguesa de emigração : 1850-1930*. Lisboa : A Regra do Jogo Ed., 1981. p. 20; Coates, Timothy. *Degredados e órfãos : colonização dirigida pela Coroa no império português, 1550-1755*. Lisboa : Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 1998. p. 278; Martinho, Leniro Menezes, Gorenstein, Riva. *Negociantes e caixeiros na sociedade da independência*. Rio de Janeiro : Secretaria Municipal de Cultura, 1993. p. 81; El-Koreh, Almir Chaiban. *Imigração e marginalização : a política imigratória do governo imperial brasileiro nos anos 1850*. Revista de Ciências Históricas da Universidade Portucalense, v. 11, p. 210, 1996; Antico, Cláudia. *Imigração internacional no Brasil durante a década de 80 : explorando alguns dados do censo de 1991*. In : Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, 11., 1998. Anais... Belo Horizonte : ABEP, 1998. p. 673.

Nota: Foi respeitada a periodização indicada pelos autores.  
(1) Conjunto do império colonial português.

Fonte: VENÂNCIO, 2000, p. 66.

Os séculos XIX e XX são marcados pelo processo de branqueamento ou desafricanização da população brasileira. Este processo se inicia em 1808 com a transferência da corte portuguesa para o Brasil acompanhada de 15.000 portugueses. Esse processo se intensificou no período denominado de migração em massa, motivado por dois momentos históricos: um fator interno – a proibição do tráfico de escravos, em 1857, e, principalmente, a Abolição da Escravidão, em 1888, com a vinda para o Brasil de cerca de 1 milhão de portugueses no período de 1880 a 1967; e um fator externo – que marca o ápice desse período de 1901 a 1930, quando a média de imigrantes portugueses foi de 25 mil por ano, devido à Primeira Guerra Mundial.

A emigração portuguesa é motivada pelo crescimento populacional do final do século XIX, devido ao fim das crises de abastecimento, a queda na taxa de mortalidade e ao processo de modernização capitalista, diminuindo a oferta de emprego e obrigando a imigração de muitos portugueses pobres, incluindo mulheres e crianças, na busca de melhores condições de vida. Esses portugueses imigraram também para os Estados Unidos e, posteriormente, para a África.

No entanto, o século XIX é marcado pela vinda de outros emigrantes ao Brasil, a partir de uma política populacional destinada a mudar a composição racial do país. Esse fato registra o racismo já existente no país, exacerbado, nesse momento, com uma política que tinha por objetivo principal branquear a população brasileira, pois neste século, ainda devido à escravidão e ao tráfico negreiro, a maioria da população era negra. Neste período, o governo brasileiro chegou a financiar a viagem, a prometer porções de terras e outros benefícios aos novos imigrantes europeus.

De 1817 a 1850, vieram principalmente alemães (7.626) e suíços (2.128). Esses países estavam sofrendo as conseqüências das guerras de Napoleão, tendo por isso uma população reduzida à miséria, disponível para a imigração. Nos primeiros tempos, o imigrante ainda tinha de ser católico, mas logo esta restrição caiu, permitindo a vinda de luteranos (BERGMANN, 1977, p. 115).

Os suíços fundaram Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, e os alemães se concentraram no sul do país.

A imigração européia se intensificou na segunda metade do século XIX e chegaram ao Brasil muitos emigrantes de várias nacionalidades (italianos e espanhóis, além dos portugueses) que vieram para trabalhar nas lavouras cafeeiras. A tabela 3 e o quadro 7 demonstram a quantidade de imigrantes que entraram no país neste período e demonstram sua intensificação no início do século XX.

**Tabela 3 – Imigração no Brasil segundo a nacionalidade (1884/1893 – 1939)**

<b>Nacionalidade</b>	<b>Alemães</b>	<b>Espanhóis</b>	<b>Italianos</b>	<b>Japoneses</b>	<b>Portugueses</b>	<b>Sírios e turcos</b>	<b>Outros<sup>122</sup></b>
<b>1884-1893</b>	22.778	113.116	510.533	-	170.621	96	66.524
<b>1894-1903</b>	6.698	102.142	537.784	-	155.542	7.124	42.820
<b>1904-1913</b>	33.859	224.672	196.521	11.868	384.672	45.803	109.222
<b>1914-1923</b>	29.339	94.779	86.320	20.398	201.252	20.400	51.493
<b>1924-1933</b>	61.723	52.405	70.177	110.191	233.650	24.491	164.586
<b>1934</b>	3.629	1.429	2.507	21.930	8.732	278	7.522
<b>1935</b>	2.423	1.206	2.127	9.611	9.327	203	4.638
<b>1936</b>	1.226	355	462	3.306	4.626	48	2.750
<b>1937</b>	4.642	1.150	2.946	4.557	11.417	156	9.809
<b>1938</b>	2.348	290	1.882	2.524	7.435	134	4.776
<b>1939</b>	1.975	174	1.004	1.414	15.120	29	3.152
<b>TOTAL</b>	<b>170.640</b>	<b>591.718</b>	<b>1.412.263</b>	<b>185.799</b>	<b>1.202.394</b>	<b>98.762</b>	<b>467.292</b>

Fonte: IBGE, 2000, p. 226.

No início do século XX cresceu a emigração para o Brasil. Esse grande contingente de imigrantes é explicado por transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas na Europa do século XIX como guerras, o crescimento do capitalismo industrial e o fim do feudalismo, o desenvolvimento do transporte ferroviário e a navegação a vapor. Além desses fatores europeus, há os fatores internos no Brasil como o fim do tráfico negreiro e a necessidade de mão-de-obra para a lavoura.

Com a imigração de diversos grupos étnicos a diversidade cultural foi se complexificando.

<sup>122</sup> Nesta categoria encontram-se os russos, austríacos, poloneses, franceses, iugoslavos, norte-americanos e suíços.

[...] os colonos migrantes (alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outros) adaptaram-se ao seu país de destino, sem abdicar de valores, de culturas e de estilos de vida, sendo construído, a partir deles, um novo espaço social onde se constituiu um modo de ser singular do colono migrante (GREGORY, 2000, p. 147).

Assim, a língua falada no âmbito familiar, os hábitos alimentares, os costumes e as características próprias a cada etnia não desapareceram totalmente, mas continuaram a existir sendo influenciadas pela cultura brasileira já existente e a influenciando-a reciprocamente. “Há ‘assimilação’ e ‘aculturação’ das culturas originais imigrantes. Portanto, alguns valores culturais e ideológicos desaparecem, enquanto outros permanecem ou sofrem adaptações” (id. ibid., p. 153).

### Quadro 7 – Imigração no Brasil por nacionalidade (1945 – 1959)

Anos	Nacionalidade						
	Total	Alemães	Espanhóis	Italianos	Portugueses	Japoneses	Outros
1945	3 230	22	74	180	1 474	-	1 470
1946	13 039	174	203	1 059	6 342	6	5 255
1947	18 753	561	653	3 284	8 921	1	5 333
1948	21 568	2 308	965	4 437	2 751	1	11 106
1949	23 844	2 123	2 197	6 352	6 780	4	6 388
1950	35 492	2 725	3 808	7 342	14 739	33	6 845
1951	62 594	2 858	9 636	8 285	28 731	106	12 978
1952	88 150	2 364	14 898	15 207	42 815	261	12 605
1953	80 242	2 305	13 677	15 543	33 735	1 928	13 054
1954	72 248	1 952	11 338	13 408	3 062	3 119	39 369
1955	55 166	1 122	10 738	8 945	21 264	4 051	9 046
1956	44 806	844	7 921	6 069	16 803	4 912	8 257
1957	53 613	952	7 680	7 197	19 471	6 147	12 166
1958	49 839	825	5 768	4 819	21 928	6 586	9 913
1959	44 520	890	6 712	4 233	17 345	7 123	8 217

Fonte: O Brasil em números 1960. Rio de Janeiro : IBGE, 1960.

Fonte: IBGE, 2000, p. 226.

O quadro 7 demonstra que durante o período de 1945 e 1959, os portugueses continuaram a ser a maioria dos imigrantes no Brasil. Esse fato se explica porque o país sofria com a ditadura de Salazar que só terminou com a Revolução de 1974. Com a ditadura, Portugal sofreu um grande atraso econômico e cultural, obrigando a população a buscar meios de sobrevivência no estrangeiro.

O último período de imigração, denominado de declínio (1961-1991), demonstra uma redução no número de imigrantes ao Brasil, chegando a médias

inferiores a 500 imigrantes portugueses por ano. Esse declínio é decorrente de um desenvolvimento industrial capaz de absorver parte do contingente populacional não empregado na agricultura ou no comércio e da difusão de técnicas de controle da natalidade portuguesa. Um outro fator importante é a expansão do mercado de trabalho europeu, principalmente na França, alterando a rota de migração portuguesa dos anos 1960<sup>123</sup>.

A década de 1981-1991 demonstra uma mudança no fluxo imigratório de portugueses ao Brasil. Essa mudança é consequência da integração europeia que reforçou os laços econômicos continentais portugueses e o controle da fecundidade que intensificou o processo de envelhecimento da população, diminuindo o contingente de emigrantes. Todavia, o Brasil que antes recebia imigrantes passa a produzir emigrantes, chegando a 1.500 indivíduos na década de 1990, situação resultante da crise econômica.

### ***Os africanos***

O terceiro componente da formação da população brasileira são os africanos. Diferentemente dos europeus que vieram espontaneamente como homens livres, os africanos foram escravizados e forçados a virem ao Brasil como prisioneiros, como mercadorias. Dessa forma, foi sob a escravidão que o país foi se construindo; primeiramente a escravização dos indígenas e, após sua proibição, a escravização dos africanos que já ocorria antes do século XVI e que era uma atividade lucrativa. Esta é uma marca, uma cicatriz na história do Brasil que não pode ser esquecida ou ignorada.

A escravidão foi a instituição fundamental da Colônia e do Império. Foi a pedra angular sobre a qual se edificou a nação brasileira. O modo de ocupar a terra, a produção, o comércio, a hierarquia social, a religião, as atitudes frente ao trabalho, tudo foi impregnado por ela. Nada de relevante se pode dizer sobre a população brasileira sem se leva-la em conta (BERGMANN, 1977, p. 21).

---

<sup>123</sup> No Capítulo 6 desta Tese, que trata das políticas educacionais e da formação de professores em Portugal, percebe-se que com a Revolução de 1974 e a abertura política e econômica do país, muitos desses portugueses que emigraram retornam ao seu país de origem, como pode ser observado na citação de Venâncio (2000, p. 74): "As cifras de retornados, ao longo do Século XIX, oscilavam entre 30 e 40%, já nos anos 70 do Século XX atingiram percentuais elevadíssimos, da ordem de 90%".

A escravidão foi a forma encontrada pelos portugueses para lucrarem no Brasil por meio da produção de açúcar, já que suas expectativas de encontrar ouro e prata ou produtos preciosos foram frustradas.

O açúcar foi escolhido pelos portugueses como cultura porque era um produto raro e vendido somente pelos árabes. Ironicamente, trazendo para os dias atuais, o cultivo da cana-de-açúcar é visto como a possibilidade do Brasil conseguir alavancar sua economia no mercado mundial por meio da produção não mais de açúcar, mas de álcool combustível – o etanol.

Os africanos foram trazidos para o Brasil porque já produziam o açúcar em algumas regiões da África, colônias portuguesas, como a Ilha da Madeira, os Açores e S. Tomé. Além disso, vários africanos que vieram como escravos eram técnicos para minas, artífices em ferro, entendidos na criação de gado e indústria pastoril, comerciantes, mestres, sacerdotes entre outras profissões.

Desse modo, pode-se dizer que a formação da população brasileira ocorreu necessariamente a partir de fatores econômicos:

Ora, para produzir açúcar, recorreu-se ao trabalho servil. Aí se completa o ciclo que levou da *descoberta* do Brasil à importação de africanos: as expedições marítimas do império português procuraram fontes de enriquecimento; a melhor fonte de lucro no Brasil veio a ser o açúcar; para produzi-lo recorreu-se à escravidão; para suprir a demanda de escravos, importaram-se africanos (BERGMANN, 1977, p. 22).

Durante os séculos XVI a XIX foram trazidos ao Brasil cerca de 3.600.000<sup>124</sup> africanos de diversas regiões da África. Os primeiros africanos vieram de diversos pontos da costa ocidental da África controlada por Portugal, principalmente de S. Tomé e Angola. A escravidão africana não ocorreu porque os negros eram pacíficos, mas decorrente de guerras e outras submissões como pode ser constatado na seguinte citação:

A maioria dos escravos era jovem. Predominavam os homens. Eram súditos de algum chefe, vendidos como punição por causa de algum crime, ou para resgatar dívidas etc. Outros eram prisioneiros de

---

<sup>124</sup> Dado apresentado por Bergmann (1977), mas diferente do citado por Reis (2000) que aponta uma estimativa em torno de quatro milhões de homens, mulheres e crianças.

guerra, ou presos de incursões para a captura de escravos. Para se ter uma idéia do que acontecia, basta pensar nas incursões dos bandeirantes do Brasil: com a força de armas superiores, provocavam-se guerras contra índios com a finalidade de trazê-los como escravos. Os velhos e doentes eram abandonados ou mortos (BERGMANN, 1977, p. 39).

No século XVIII e XIX houve uma importação muito intensa de escravos, principalmente pela introdução da mineração e o cultivo de outras lavouras como o café. Estes escravos eram trazidos de Angola, da Costa de Mina, de Senegambia, Serra Leoa, S. Tomé e Ilha do Príncipe, Golfo de Benim, Golfo de Biafra, Congo e Moçambique. Eles eram trocados na África principalmente pelo fumo baiano, por cachaça e produtos manufaturados.

Os escravos africanos eram provenientes de diversos povos. Artur Ramos (citado por Bergmann, 1977, p. 40-41) distingue três grupos entre os africanos que vieram para o Brasil:

- 1) *Culturas sudanesas*, representadas principalmente pelos povos Jorubanos da atual Nigéria (Nagô, Ijechá, Eubá ou Egbá, Ketu, Ibadan, Yebu ou Ijebu e grupos menores) – estes quase só no século XIX; Daomeanos (Gege, Ewe, Fon ou Efan e grupos menores); Costa de Mina – atual Gana (Fanti e Ashanti); grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Libéria, Costa da Malagueta, Costa de Marfim etc.
- 2) *Negro-maometanos*: Peuhl (Fula etc.), Mandinga (Solinke, Bambara etc.); Haussa, Tapa, Borem, Gurunsi e grupos menores – estes como conseqüências de guerras com tribos islamizadas, principalmente após 1800.
- 3) *Culturas bantos*, ou seja, inúmeras tribos e grupos da área do atual Zaire e Angola e da chamada contracosta, principalmente Moçambique.

De acordo com Bergmann (1977) os negros viajavam para o Brasil em navios negreiros aprisionados por dois motivos básicos: para evitar que se organizassem e formassem motins e para que não se jogassem ao mar em gesto suicida. Quando os navios desembarcavam nos portos brasileiros todos os escravos tinham que ser batizados sob pena de passarem ao Estado. As marcas a ferro quente também eram feitas pelos novos proprietários dos escravos.

Os escravos vindos de Angola costumavam ser batizados antes de embarcar. Para provar o ato, eram marcados no peito, a ferro em brasa, com uma coroa, ou uma cruz. Além do batismo, essa marca era quitação do imposto pago à coroa sobre cada “peça”. Para escravos de outra parte, se não tivessem sido batizados antes de desembarcar – para que nenhum “pagão” tocasse o chão brasileiro! – havia prazo de um ano para realizar o ato. A partir de 1756, os navios negreiros eram obrigados a ter um capelão a bordo (BERGMANN, 1977, p. 39).

Os negros da mesma etnia, raça, religião, classe social, identidade nacional e família eram separados para dificultar a comunicação, por isso, eram obrigados a aprender o português para se comunicarem. Este fato explica como o português veio a ser a única língua do Brasil, embora os portugueses fossem minoritários. Nas regiões onde havia poucos africanos, a língua comum era o tupi-guarani. Só a partir do século XVIII, por meio de um decreto de Pombal é que regiões como São Paulo, que ainda predominava a língua indígena, foram obrigadas a oficializar o português como língua padrão.

Os escravos eram enquadrados em diversas categorias no campo e na cidade. Nas fazendas eram classificados em: “boçais” – escravos da lavoura; “ladinos” – aqueles que tinham alguma arte; e escravos “de casa” – que trabalhavam no serviço doméstico. Os valores dos escravos variaram dentro dessas categorias: um ladino valia 4 boçais. As condições de vida dos escravos de casa eram melhores que a dos boçais, inclusive na alimentação.

Na cidade os escravos eram classificados em: “ladinos”; “escravos de ganho” – quando alugados a quem precisava dos serviços deles; “escravos domésticos”; e “boçais”. A vida escrava na cidade, de modo geral, era menos dura que a vida escrava no campo.

Havia separações e discriminações entre os próprios escravos, tanto com relação à situação de trabalho como por questões religiosas como as procissões das confrarias só para pretos ou só para mulatos.

Os escravos ladinos hostilizavam os boçais assim como os da cidade e da casa não se davam com os escravos da lavoura. Os escravos da lavoura (e da mineração no século XVIII) formavam três quartos da população escrava. Fazia-se distinção também entre os “creoulos”, ou “moleques” (nascidos no Brasil), e os africanos natos,

como também entre mulatos, cafuzos etc., nomes dados a vários graus de mistura racial (BERGMANN, 1977, p. 41).

Os africanos não tinham direitos jurídicos, eram propriedade de seu dono e obrigados a seguir suas arbitrariedades. Para comandar os escravos e proteger o dono eram contratados alguns homens – capangas – índios e mamelucos ou mesmo mulatos, que desempenhavam esta função.

No campo o regime de trabalho variava segundo o tipo de escravo e as determinações do fazendeiro. Normalmente os boçais trabalhavam de sol a sol e comiam pouco. À noite eram aprisionados nas senzalas (uma prisão sem condições de higiene e conforto), sem iluminação e soltos no dia seguinte para trabalharem.

Na cidade, os escravos eram alimentados e vestidos de modo distinto, havia no comércio artigos específicos para escravos com qualidade inferior.

Havia um ritual aos escravos no trato com o dono, como descrito na citação de Bergmann (ibid., p. 47):

Ao encontrar o dono, o escravo tinha de cruzar as mãos sobre o peito e dizer: “Louvado seja N. S. Jesus Cristo!” O senhor respondia: “Para sempre seja louvado” (assim também os filhos cumprimentavam os pais). O escravo tinha de “dar louvado” a todos os membros da família senhorial, inclusive às crianças. [...] Chamado pelo senhor, o escravo tinha de mostrar respeito, ficar de pé sem relaxamento, calar, não discutir, e depois sair sem dar as costas! Devia andar no meio-fio, não na rua (as ruas antigas eram inclinadas para o centro, onde o meio-fio formava o esgoto).

Segundo este autor, quase não havia famílias estáveis entre os escravos porque, como já ressaltai, os escravos eram separados de seus laços familiares ao chegar ao Brasil e, além disso, eram poucas as mulheres trazidas, cerca de 30% no período entre 1820 e 1880. Muitas mulheres africanas eram domésticas e obrigadas ao celibato. Outras eram atribuídas pelo dono aos escravos mais achegados a ele, depois de serem utilizadas sexualmente pelo próprio dono e seus filhos.

Desta forma, os filhos que nasceram de uniões entre escravos eram poucos. As mulheres preferiam o aborto de seus filhos para evitar que vivessem na escravidão, mesmo os filhos gerados pelo proprietário de escravos. Além disso, a

mortalidade infantil era muito alta, chegando a 88% no século XIX. Esses fatores contribuíram para reduzir o número de negros africanos no Brasil.

A escravidão não foi aceita pelos africanos, ela foi imposta de forma agressiva tanto fisicamente como culturalmente. O escravo logo que capturado na África era exposto a situações de perda de identidade e isolamento. Era levado amarrado para regiões desconhecidas, com idioma e costumes estranhos. Depois era vendido à gente de outra raça de costumes cruéis, submetido aos costumes religiosos como o batismo, marcado a ferro em brasa. Viajava no porão do navio, preso e faminto, só comiam farinha de mandioca.

O futuro escravo era tratado como objeto, como mercadoria. O espírito de ganância desenfreada presidia toda a operação. Nessas condições, ocorre forçosamente uma desestruturação da pessoa. Os relacionamentos, as atividades e o sistema de valores que orientavam sua vida lhe foram tirados. Impuseram-lhe uma situação de absoluta dependência, vale dizer, a ausência de uma relação humana (BERGMANN, 1977, p. 53).

A resistência à escravidão é percebida ainda nos navios negreiros quando os negros tentavam o suicídio pulando dos navios ou engolindo a própria língua para se asfixiarem. Outra forma de reação à escravidão era o aborto, como já comentei. No entanto, além dessa resistência auto-destrutiva, havia a resistência ativa de duas formas principais: a agressão contra o dono e a fuga. As fugas podiam ser individuais, em grupos, ou tomar a forma organizada dos quilombos<sup>125</sup>. A agressão incluía o assassinato, principalmente de feitores e os donos com venenos, rebeldias e levantes como ataque à casa grande, às vilas, aos postos de polícia, incêndios, libertação de escravos, raptos, destruição de colheitas, roubo de gado.

A fuga era difícil, não havia para onde ir, na maioria das vezes o fugitivo só podia sobreviver furtando, ou se integrando numa aldeia indígena (eram raros os

---

<sup>125</sup> Segundo Bergmann (1997) a palavra quilombo tem sua origem incerta, mas parece vir do guarani. Mocambo possivelmente tem origem africana e significa esconderijo. Os escravos fugitivos formavam os quilombos em lugares de difícil acesso. A maioria dos quilombos era pequena e de pouca duração, pois eram destruídos pela sociedade oficial. Assim só podiam manter-se atacando fazendas e viajantes ou até pequenas vilas para suprir suas necessidades. Somente quando tinham duração suficiente, solidificavam-se com atividades agrícolas e artesanais e certa organização política. “De modo geral os quilombos eram uma ameaça à sociedade escravista, perigosos por seus ataques e mais perigosos ainda por darem o exemplo da resistência bem sucedida à escravidão” (p. 59). Por isso, os quilombos são os primeiros movimentos em prol de liberdade no Brasil, contra a violência da classe dominante. O quilombo mais famoso é o de Palmares.

casos) ou se integrando num quilombo, o caso mais freqüente. Como a fuga significava prejuízo de capital e de produção, era proibido dar refúgio a um escravo fugitivo. Nesta situação, eram contratados os “capitães-do-mato”, que em troca de recompensas, capturavam e devolviam os fugitivos a seus donos.

O fim da escravidão no Brasil no século XIX foi pressionado por interesses internacionais. A industrialização foi o fator determinante para o fim do trabalho escravo por vários fatores: primeiramente, o trabalho escravo, não remunerado, era uma concorrência perigosa ao trabalho industrial assalariado; além disso, a economia escravista impedia a circulação de mercadorias porque não havia poder de compra; outro fator importante é que a Inglaterra e outros países da Europa começavam a se interessar pelo domínio da África como império colonial e opuseram-se ao tráfico de escravos africanos pelos portugueses.

Além das intervenções internacionais para o fim da escravidão brasileira, outros fatores internos colaboraram para esse acontecimento. Como já destaquei no item anterior, a intenção da corte portuguesa de branqueamento da população brasileira foi o fator principal. Esta questão racial foi impulsionada pelo medo português de perder sua soberania devido à grande quantidade de negros e mulatos que começavam a ser organizar e ameaçar a soberania portuguesa, além da grave epidemia de febre amarela, em 1850, que foi atribuída aos navios negreiros.

Assim, a abolição da escravidão no Brasil foi decorrente de um longo processo de organização negra que contou com o apoio de vários movimentos elitistas brancos, provenientes do meio urbano. Decorreram mais de trinta anos até que a abolição da escravidão foi declarada oficialmente no país. De acordo com Bergamann (ibid., p. 67) foram libertos 723.419 escravos, com 16 anos ou mais de idade, sendo 384.615 homens e 338.804 mulheres, quase todos (89,6%) solteiros.

No entanto, esses homens e mulheres libertos não tiveram nenhum apoio após a libertação. A maioria dessas pessoas era analfabeta e tinha que adaptar-se ao mercado de trabalho e competir com os imigrantes europeus. “O negro e o mulato, postos à margem, atravessaram um duro período de desorganização social, de apatia e de desmoralização coletiva” (BERGMANN, 1977, p. 67).

Relegados à pobreza, os libertos continuavam a expressar sua religiosidade, apoiados por grupos pentecostais. Assim, por meio da religião eles recuperavam um

pouco de sua dignidade. Essas expressões religiosas, apesar de não questionarem o sistema dominante, marcavam o país como uma contracultura.

Nas cidades, as mulheres conseguiam trabalho como domésticas e os homens trabalhos braçais.

O racismo manifestava-se no ambiente de trabalho, no acesso aos órgãos públicos, nas instituições políticas, além das representações mentais. Por essas condições adversas, os libertos negros e mulatos precisavam se organizar para lutarem por seus direitos como homens e mulheres livres que deveriam receber o mesmo tratamento que os brancos.

Todavia, a questão da divisão por cor da população liberta é um fator importante de análise. A separação entre pretos e mulatos impediu que toda a população com alguma parte de sangue africano fosse considerada como uma única categoria social, dissociando pretos e mulatos e impedindo o desenvolvimento de uma consciência de classe na massa pobre e, conseqüentemente, uma maior organização e reivindicação de direitos. O mulato se situa entre o branco e o preto, não sendo nem “europeu”, nem “africano”, mas genuinamente brasileiro.

Os movimentos de organização do proletariado africano se inspiraram nas experiências dos imigrantes em movimentos sindicais, além da corrente anarquista e comunista. Outro fator importante para essa organização foi o reconhecimento da estética africana por parte da Europa, provocando uma valorização da África (Bergmann, 1977).

A partir de 1920 foram várias as manifestações negras contra o racismo e o preconceito como jornais, biblioteca para negros, apoio à Revolução de 1930 contra o Partido Republicano que simbolizava a situação estabelecida, a fundação da Frente Negra Brasileira e a luta antibranco do período do fascismo e nazismo. A Frente Negra foi um movimento importante para despertar a consciência social do negro, protegendo-o diante da justiça em conflitos de trabalho e buscando integrar o negro no mundo dos brancos. Além disso, organizaram Congressos Afro-Brasileiros em Recife (1934) e na Bahia (1937). Um dos objetivos da Frente Negra era criar um partido político que funcionou entre 1931 e 1937, tendo sido fechado pelo Estado Novo juntamente com outros partidos.

A cultura brasileira é marcada por manifestações da cultura negra, principalmente o samba, a capoeira e as religiões como umbanda e o candomblé<sup>126</sup>. A contribuição dos afro-brasileiros na construção deste país é inegável, todavia, ainda há manifestações de preconceito e discriminação quanto à igualdade social. O Brasil precisa ainda promover social e economicamente seus cidadãos negros e mestiços, pois ainda há uma grande defasagem em relação à distribuição de renda, emprego, educação e saúde.

O racismo no Brasil é perverso. É perverso porque não é explícito, é camuflado, disfarçado por um mito que caracteriza o país como não tendo diferenças, como democrático racialmente, sendo todos os brasileiros iguais e, por isso, a falta de condições de vida é responsabilidade individual, dos negros e afro-brasileiros, neste caso. No entanto, o racismo continua arraigado na sociedade brasileira. Sua manifestação é estrutural e pode ser observada no padrão de vida e tratamento recebido dos poderes públicos pelos afro-brasileiros. Como destaca Reis (2000), os negros continuam tendo sempre menos que os brancos, menos escolaridade, salários menores em ocupações semelhantes entre outras questões.

Toda essa contextualização sobre os negros e afro-brasileiros demonstra um cenário que carece de políticas públicas que busquem oportunizar a vivência por todos os brasileiros de direitos e oportunidades, de respeito e dignidade, independente da cor da pele. Nas políticas educacionais nesta década há algumas inovações e tentativas de reversão da desigualdade racial. Essas políticas serão analisadas nos próximos itens deste capítulo.

### ***A legislação educacional brasileira e a multiculturalidade***

A legislação educacional brasileira apresenta uma considerável atenção às questões multiculturais a partir das décadas de 1990 e 2000. Este fato, todavia, é resultante de um longo processo de lutas e conquistas dos movimentos sociais, tanto do Movimento Indígena como do Movimento Negro e do Movimento Sem Terra, que buscam igualdade de direitos e justiça social, além de pressões dos

---

<sup>126</sup> Segundo Reis (2000), o candomblé é uma invenção carioca a partir da umbanda e combina tradições africanas, kardecismo e catolicismo.

organismos internacionais e assinaturas de vários acordos e compromissos<sup>127</sup> em garantir ao povo brasileiro o acesso e a permanência a uma educação de qualidade.

O Movimento Indígena, como já destaquei, conseguiu adquirir uma legislação acerca de suas reivindicações a partir da década de 1970 com a elaboração do Estatuto do Índio. Já as conquistas do Movimento Negro e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) são mais recentes, principalmente dos anos 2000.

Deste modo, há na legislação brasileira algumas leis e documentos que tratam da multiculturalidade de uma forma geral, apontando vez ou outra as diferenças culturais mais especificamente. Assim, primeiramente destaco alguns aspectos que tratam da multiculturalidade mais amplamente e, num segundo momento, enfatizo algumas leis e documentos que abordam as especificidades da multiculturalidade brasileira.

- *A multiculturalidade na legislação brasileira – aspectos gerais*

Atendendo às reivindicações dos movimentos sociais e dos acordos internacionais, a Constituição Federal do Brasil, de 1988, marcou um caminho de oportunidades para a educação de todos os brasileiros firmado, principalmente, nos artigos 205º a 210º:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

---

<sup>127</sup> Destaquei esses acordos internacionais no Capítulo 1 desta Tese, no item 1.2 – Globalização e Educação: principais influências.

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;  
VII - garantia de padrão de qualidade.  
[...] Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.  
[...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 2003, p. 38).

A Constituição Brasileira também previu a reformulação da legislação específica da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394)<sup>128</sup>, promulgada em 1996, mostrando alguma atenção às questões multiculturais, pois nas leis anteriores (4.024/61 e 5.692/71) essas questões não apareceram.

No entanto, a atenção ao multicultural observada na nova LDB é mais intensa sobre a questão indígena e a educação da população rural. A educação dos negros e afro-brasileiros é pouco tratada e a questão da mulher não é explícita, mas, sim, subjetiva, podendo ser supostamente encontrada de forma geral quando trata dos excluídos da educação.

Assim, logo no artigo 3º desta lei há um inciso que define como um dos princípios da educação nacional o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. O artigo 4º estabelece como dever do Estado o acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito, a todos, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, oferecendo ensino noturno e educação para jovens e adultos adequado às suas necessidades e disponibilidades, garantindo o acesso e a permanência na escola.

O artigo 26º estabelece os critérios de elaboração dos currículos escolares, especificado, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Este artigo garante uma integração nacional dos currículos escolares, mas permite uma diversificação a partir das características regionais e locais, além das contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais que formam o povo brasileiro – o indígena, o africano e o europeu.

---

<sup>128</sup> Esta lei será objeto de análise no capítulo 7 desta Tese. Neste momento, segundo o percurso metodológico da Análise de Conteúdo, realizo apenas uma exploração do material, pois o tratamento dos dados, as inferências e as interpretações serão realizados posteriormente.

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

[...] § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (BRASIL, 1996, p. 11).

A cultura e as condições de vida da população do meio rural são consideradas no artigo 28º que possibilita adaptações da educação básica à peculiaridade da vida rural a partir de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos dessas localidades, além de uma organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

A questão indígena aparece no artigo 32º, que trata do ensino fundamental, assegurando o direito às comunidades indígenas de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e nos artigos 78º e 79º:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 27-28).

Outro documento legal que trata da multiculturalidade brasileira e que foi previsto na LDB são os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), especialmente o tema transversal Pluralidade Cultural. Neste documento são discutidos os aspectos sociológicos, históricos, geográficos, jurídicos, éticos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos da contribuição do estudo da Pluralidade Cultural na escola, ressaltando a importância da formação de pessoas com valores positivos como respeito às diferenças, às individualidades, baseado numa educação sem preconceitos, racismo e discriminações que busque a cidadania a todos os brasileiros numa sociedade pluriétnica e pluricultural, como o Brasil.

Dessa forma, os objetivos gerais para essa formação “cidadã” são (Brasil, 2001, p. 59):

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

- Exigir respeito para si, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
  - Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
  - Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.
- *Legislação específica sobre a Educação Indígena*

A educação indígena é posteriormente discutida em vários documentos: no Parecer nº 14, de 1999, do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; na Resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, também de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências; além do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 2001, que destina um capítulo à Educação Escolar Indígena.

O Parecer nº 14 e a Resolução nº 3 são resultantes da indicação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena ao Conselho Nacional de Educação<sup>129</sup>, na qual encaminhou uma versão preliminar do primeiro "Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas", visando contribuir com os povos indígenas para que

---

<sup>129</sup> O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração direta do MEC e foi criado nos termos da [Lei 9.131](#), de 24 de novembro de 1995. O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, tem atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. Além dessas atribuições, também é de sua competência: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o MEC no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo MEC; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino. Para emitirem pareceres e decisões as Câmaras podem recorrer ao Conselho Pleno, formado pela junção das duas Câmaras (de Educação Básica e de Ensino Superior). O Conselho Nacional de Educação se manifesta quando é provocado por algum cidadão individualmente ou em grupo, instituição ou por algum membro do próprio Conselho, sobre alguma questão importante. Para se manifestar sobre tal questão é formado um Comitê que redige um relatório sobre o assunto e apresenta ao Conselho para ser discutido e para se tomar outras providências. Mais informações sobre o Conselho Nacional de Educação podem ser adquiridas no endereço: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>

tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e que permita o acesso aos conhecimentos universais. Para tanto, o Comitê distinguiu a educação dos indígenas em dois momentos: a) educação indígena e b) educação escolar indígena.

A educação indígena designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são interiorizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades.

A educação escolar indígena se iniciou a partir do contato com os brancos e de várias formas durante a história, num movimento que vai da *imposição de modelos educacionais aos povos indígenas*, através da dominação, da negação de identidades, da integração e da homogeneização cultural, a *modelos educacionais reivindicados pelos índios*, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito e valorização de identidades étnicas.

Buscando atender às medidas decretadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96 que seguem o modelo de educação escolar indígena a partir da pluralidade cultural e respeito e valorização de identidades étnicas, várias medidas legais foram adotadas pelo governo brasileiro como, por exemplo, a transferência da responsabilidade da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC cabendo-lhe a coordenação das ações e sua execução aos Estados e Municípios; a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena - NEIs - nas Secretarias Estaduais de Educação, definido como prioridade a formação permanente de professores índios e de pessoal técnico, a remuneração igual aos demais professores do professor índio. Além disso, foram estabelecidas as condições para a regulamentação das "Escolas Indígenas" no que se refere ao calendário escolar, metodologia, avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sócio-cultural de cada sociedade indígena, entre outras ações propostas pelo MEC que serão analisadas no próximo item deste capítulo.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas definiu as competências para a União, os Estados e Municípios no que se refere à educação escolar indígena. Assim, coube à União: a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena; b) definir diretrizes e políticas nacionais para essa educação; c)

elaborar diretrizes curriculares para a organização didático-pedagógica da Escola Indígena; d) elaborar diretrizes para a formação e titulação dos professores indígenas; e) acompanhar e avaliar as atividades e o desenvolvimento institucional e legal dos estabelecimentos das escolas indígenas, integradas nos sistemas de ensino estaduais e municipais de educação; f) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa; g) redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, adaptando-os às peculiaridades indígenas; h) implantar medidas para a difusão e conhecimento do povo brasileiro, a respeito da pluralidade e interculturalidade dos povos indígenas existentes no Brasil.

Aos Estados coube: a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios; b) criar a categoria "Escola Indígena" em suas redes de ensino; c) criar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária para o gerenciamento dessa educação no Estado; d) regulamentar administrativamente e definir diretrizes para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, integrando-as como unidades autônomas e específicas na estrutura estadual; e) prover os estabelecimentos de ensino e educação indígenas de recursos humanos e materiais, para o seu pleno funcionamento; f) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas; g) criar a categoria de "professor indígena" dentro da carreira do magistério; h) formular um programa estadual para a formação de magistério indígena; i) efetuar convênios com os municípios para que estes assumam, quando for o caso, escolas indígenas em sua jurisdição.

O Plano Nacional de Educação – PNE – (2001) reforça o que foi regulamentado anteriormente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e reserva um capítulo específico sobre a Educação Indígena. Neste documento fica evidente que a transferência da responsabilidade pela Educação Indígena da FUNAI para o MEC não trouxe os ganhos que se imaginava à Educação Escolar Indígena. Segundo o PNE, a transferência das escolas indígenas para os estados e municípios ocorreu sem a criação de mecanismos que assegurassem certa uniformidade de ações e que garantissem a especificidade destas escolas. A

estadualização assim conduzida não representou um processo de instituição de parcerias entre órgãos governamentais e entidades ou organizações da sociedade civil, compartilhando uma mesma concepção sobre o processo educativo a ser oferecido para as comunidades indígenas, mas sim uma simples transferência de atribuições e responsabilidades, sem uma clara distribuição de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas.

Por isso, o PNE defende que a educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é mais bem atendida através de professores índios e, desta forma, é preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segunda língua e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

- *Legislação específica sobre a Educação dos Negros e Afro-Descendentes*

A educação dos negros e afro-descendentes foi discutida pela primeira vez, de forma explícita em nível nacional, na Lei nº 10.639, de 2003, que altera a LDB 9.394/96 incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e no Parecer 3, de 2004, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Parecer 3/2004 tem como principal objetivo regulamentar a alteração na LDB 9.394/96 proposta pela Lei 10.639/2003. Este parecer procura oferecer uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, além de buscar combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Assim, essa proposta está fundamenta nos princípios de igualdade e de respeito a todos os cidadãos brasileiros.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica repercute na questão pedagógica, inclusive na formação de professores. O objetivo dessa ampliação dos currículos não é mudar o foco etnocêntrico da raiz européia para a africana, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. No entanto, é preciso ter clareza que essa inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, “[...] exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 17).

Para atender as determinações legais as escolas brasileiras deverão valorizar a colaboração das comunidades a que serve e aproveitar as contribuições dos estudiosos e do Movimento Negro para encontrarem formas próprias de incluir nas suas vivências e nos conteúdos a temática em questão, por meio de programas e projetos, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Os administradores e sistemas de ensino deverão prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta ou errônea.

Dessa forma, o Parecer define três princípios norteadores das ações implementadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos e professores para atender as exigências propostas na LDB 9.394/96: a) consciência política e histórica da diversidade; b) fortalecimento de identidade e de direitos; c) ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Estes princípios e seus desdobramentos

exigem mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais.

As principais ações indicadas no Parecer 3/2004 para serem desenvolvidas nas escolas da Educação Básica e na formação de professores são:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais;
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como, levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros;
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto no parecer e na lei;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos;
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de

Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Estas são algumas, dentre muitas, das ações apontadas no Parecer 3/2004 (Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 23-26) que indicam os encaminhamentos que devem ocorrer principalmente na formação de professores.

- *Legislação específica sobre a Educação no Campo*

No que se refere à educação rural, encontrei alguns documentos, decretos, portarias e resoluções, desde 1965 até a década de 1980, que buscam sanar problemas de transporte, recursos financeiros, qualidade da educação rural e falta de professores. Na década de 1990 não há documentos específicos sobre a educação rural, mas a LDB 9.394/96 já permitia uma adequação do ensino às peculiaridades do campo, como destacado anteriormente. Assim, buscando operacionalizar as determinações da LDB, em 2002, a resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo.

Essa resolução entende a escola do meio rural como portadora de uma identidade própria definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade e, por isso, deve estar ancorada na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. Assim, garante o acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de nível técnico.

As propostas pedagógicas dessas escolas deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia.

Ainda segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo, cabe aos sistemas de ensino regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário

escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. Além disso, deverão desenvolver políticas de formação inicial e continuada para todos os professores da educação do campo, habilitando os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. A formação de professores para a educação no campo deverá contemplar: a) o estudo a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; b) propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Conselho Nacional de Educação, 2002a, p. 2-3).

Esse breve resgate da legislação educacional brasileira, no que se refere ao atendimento à multiculturalidade presente no sistema educacional, demonstra uma preocupação com essas questões e fornece algumas indicações de que como lidar com a multiculturalidade na formação de professores, um requisito para que essas determinações legais cheguem até a escola e aos alunos com mais propriedade. Neste trabalho pude verificar conquistas com relação à educação no campo e à educação indígena, anteriores a década de 1990, mas somente nos anos 2000 uma preocupação com a educação dos negros e afro-descendentes. Todavia, no que se refere à questão de gênero, há uma carência de legislação específica que destaque a igualdade entre os sexos, o respeito às escolhas sexuais, a importância da mulher na sociedade brasileira etc.

Após verificar como essas questões da multiculturalidade brasileira se apresentam na legislação educacional, discuto, no próximo item deste capítulo, as ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação no sentido de atendimento a essas determinações legais.

## **5.2 FOCALIZANDO AS AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1990 A 2005**

A política educacional brasileira começa a olhar para as questões multiculturais com mais atenção a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB 9.394/96 e das deliberações do Conselho Nacional de Educação, principalmente nos anos 2000. Para implementar ações no sentido de colocar em prática as deliberações legais, o Ministério da Educação criou em 2004 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – que reúne temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação no campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas que anteriormente eram distribuídos em outras secretarias ou órgãos do governo federal como, por exemplo, a Secretaria da Agricultura que cuidava da educação rural.

Assim, a SECAD foi criada com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais. Sua principal tarefa é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, como os movimentos sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social<sup>130</sup>.

Para atender a todas essas áreas (alfabetização, educação de jovens e adultos, educação no campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial) a SECAD foi composta por quatro departamentos que tratam de temas específicos: o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, o Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, o Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional e o Departamento de Avaliação e Informações Educacionais.

No caso específico desta Tese me interessam as ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania que, por sua vez, é composto por cinco Coordenações-Gerais: a) de Ações Educacionais Complementares; b) de Diversidade e Inclusão Educacional; c) de Educação Ambiental; d) de Educação do Campo; e) de Educação Indígena. Meu interesse

---

<sup>130</sup> Essas informações foram obtidas no site da SECAD.

mais específico exclui apenas as ações propostas pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

Assim, como as ações do Ministério da Educação, por meio da SECAD, são temáticas, as analisarei separadamente.

### ***Educação e Diversidade Étnico-Racial***

As ações do MEC, com relação à diversidade étnico-racial, aparecem de modo mais evidente na questão dos negros e afro-descendentes e na questão indígena. Durante os governos anteriores a 2002<sup>131</sup>, somente a educação indígena obteve alguma atenção do MEC. A educação dos negros e afro-descendentes começa a ganhar projeção com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>132</sup>, em 2003, e da SECAD, em 2004, que passam a refletir um clima social que exige essas ações a partir de pressões dos diversos segmentos do Movimento Negro, das discussões, pesquisas e publicações de intelectuais sobre a temática e das pressões dos acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro.

Como a SEPPIR abrange diversas áreas nas políticas e ações do governo brasileiro, inclusive na área educacional, focalizarei apenas as ações da SECAD que tratam especificamente da educação.

---

<sup>131</sup> Apenas como localização histórico-temporal, os presidentes da República do Brasil no período delimitado por esta pesquisa foram: de 1990 a 1992 – Fernando Collor de Mello; de 1992 a 1994 – Itamar Franco; de 1995 a 2002, com dois mandatos consecutivos – Fernando Henrique Cardoso; 2003 a 2006 – Luiz Inácio Lula da Silva (1º mandato).

<sup>132</sup> A Seppir foi criada em 21 de março de 2003 (data em que é celebrado no mundo todo o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial). Os principais objetivos desta Secretaria são: a) promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra; b) acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial; c) articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais; d) promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica; e) auxiliar o Ministério das Relações Exteriores nas políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do Continente Africano. A Seppir utiliza como referência política o programa Brasil sem Racismo, que abrange a implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho, emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde; terras de quilombos; mulheres negras; juventude; segurança; e relações internacionais. Maiores informações podem ser adquiridas no endereço eletrônico: <[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir)>

A diversidade étnico-racial é localizada na SECAD em duas Coordenações-Gerais: a Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional e a Coordenação-Geral de Educação Indígena.

- *Educação dos Negros e Afro-Descendentes*

A Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional é responsável por elaborar e implementar políticas educacionais que favoreçam o acesso e a permanência de afro-descendentes em todos os níveis da educação escolar e por fortalecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira<sup>133</sup>.

Entre os anos 2004 e 2005 foram realizados os Fóruns Estaduais<sup>134</sup> em todo país para discutir a desigualdade no cotidiano escolar, a implementação da Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do ensino básico e a organização dos Estados em criar e participar de espaços para discussões sobre o debate incluindo Fóruns locais.

Os participantes destes eventos, na sua maioria, foram instituições públicas e privadas, organizações não-governamentais, movimentos sociais e representantes da educação. Os Fóruns Estaduais foram realizados durante três dias seguidos de discussões sobre a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, descritas no Parecer CNE/CP 3/2004. Durante esse período, os participantes discutiram como implementar no contexto escolar essas determinações legais brasileira, mas especificamente no que se refere à questões como discriminação, igualdade racial, conteúdos escolares, metodologias e avaliações do ensino, práticas docentes eficazes e outras possibilidades.

Como resultado das discussões e trabalhos realizados durante os Fóruns Estaduais, cada Estado elaborou um relatório sobre o evento contendo: 1) Ficha técnica (**dados de identificação**: nome do evento, local e período; **dados**

---

<sup>133</sup> Essas informações foram obtidas no site do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/secad>>

<sup>134</sup> Os documentos resultantes dos Fóruns Estaduais “Educação e Diversidade Étnico-Racial” como carta de intenções, relatório de atividades e programação do evento estão disponíveis em: <<http://diversidade.mec.gov.br/sdm/publicacao/engine.wsp?tmp.area=4&tmp.templ=forum>> Acesso em: 28/02/2008. A relação dos Estados brasileiros que promoveram esses eventos pode ser encontrada no apêndice 2 deste trabalho.

**quantitativos:** número de participantes – do poder público, da iniciativa privada, da sociedade civil, homens e mulheres, representantes de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, de entidades do Movimento Negro, de Comunidades de Terreiro e o total de municípios participantes; **estrutura orgânica:** composição da Secretaria de Estado da Educação; comissão organizadora do evento; comissão relatora e promotora de atividades. 2) Objetivos: **geral e específico.** 3) Descrição das atividades realizadas: apresentação; Conferência Magna; mesas redondas; debates; oficinas. 4) Considerações finais: importância do Fórum, atuação da coordenação, logística e infra-estrutura e qualidade do evento.

Além desse relatório, cada Estado elaborou uma carta de intenções firmando alguns compromissos que foram definidos no evento. A partir da análise das cartas de intenções<sup>135</sup>, constatei as seguintes regularidades presentes na maioria desses documentos: o compromisso de criar espaços locais e permanentes de debate sobre a educação e a diversidade étnico-racial; o reconhecimento das contribuições do Movimento Negro para a educação étnico-racial; a necessidade de pesquisas e registros de experiências docentes positivas no âmbito da igualdade e justiça étnico-racial e social, além da importância da elaboração pelo poder público de materiais didáticos representativos dessas questões; a urgência em efetivar medidas de ações afirmativas buscando reparar os danos sofridos pela população negra e afro-descendente durante séculos de exclusão e sofrimento.

Além desses Fóruns outras ações foram desenvolvidas, algumas delas foram sugeridas nas cartas de intenções dos Estados e, posteriormente, implementadas pela SECAD. Assim, as principais ações<sup>136</sup> foram:

- Capacitação de professores de Ensino Médio em Municípios com comunidades remanescentes de Quilombos em alguns Estados do país como Pará, Amapá e Maranhão;
- Editoração de livros e calendários sobre a temática distribuídos para universidades, bibliotecas universitárias, secretarias estaduais e municipais de educação e organização não-governamentais;

---

<sup>135</sup> As intenções de ações definidas em cada Fórum estão organizadas em uma tabela no apêndice 3 desta Tese.

<sup>136</sup> Essas ações constam no Relatório de Atividades desenvolvidas pela Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional da SECAD que me foi disponibilizado por uma entrevistada. O relatório completo pode ser encontrado no Anexo 1 deste trabalho.

- Seleção de pesquisadores para desenvolver pesquisas e estudos sobre o tema Permanência da população Negra no Ensino Superior;
  - Constituição de Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial no Distrito Federal e nos seguintes Estados: Amapá, Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Pará, São Paulo, Alagoas, Santa Catarina, Maranhão, Minas Gerais, Tocantins, Rondônia, Paraná, Rio de Janeiro, Amazonas e Bahia;
  - Curso de formação continuada de professores à distância “Educação-Africanidades-Brasil”;
  - Programa UNIAFRO que visa criar condições de acesso e permanência de afro-brasileiros nas universidades públicas em parceria com a SESU e com os NEAB;
  - Apoio e avaliação de Projetos Inovadores de Cursos com apoio da UNESCO. Os eixos de avaliação dos cursos foram: gestão; aspectos pedagógicos; ações de apoio ao aluno; e educação para as relações étnico-raciais;
  - Divulgação de produtos relativos à temática;
  - Comunicação social das atividades desenvolvidas por meio do portal da SECAD.
- *Educação Indígena*

A Educação Escolar Indígena apresenta uma grande complexidade porque envolve mais de 220 povos com 170 línguas diferentes (SECAD, 2006). Tendo em mente o contexto e a legislação acerca da educação indígena, anteriormente descrito, é importante lembrar que a educação escolar indígena passa a ser responsabilidade do MEC a partir de 1991.

Desse modo, o MEC publicou em 1993 as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" como necessidade de reconhecimento de parâmetros para a atuação das diversas agências governamentais. Na continuidade, buscando modificar a referência integracionista vigente na educação escolar indígena para uma educação pautada no pluralismo cultural e no respeito e na

valorização de identidades étnicas, em 1994, o MEC publica o livro “Índios no Brasil”, organizado por Luís Donisete Benzi Grupioni, como resultado do programa de promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras.

Em 1998 o MEC e a Secretaria de Educação Fundamental divulgam o “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” que passa a integrar a série Parâmetros Curriculares Nacionais, lançada no ano anterior.

Após 2004, o MEC, por meio da SECAD, busca parcerias para atender a Educação Escolar Indígena nas instâncias e órgãos do próprio MEC como: o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, buscando respaldo político às diversidades socioculturais na educação escolarizada indígena; a SESU<sup>137</sup> nas ações de formação de professores indígenas em nível superior, garantindo acesso e permanência com sucesso e relevância cultural, além de investimentos financeiros; com a SETEC<sup>138</sup> para a integração da educação profissional com a educação básica intercultural indígena; a SEB<sup>139</sup> discute com as Secretarias Estaduais de Educação as bases para a oferta de Ensino Médio nas escolas indígenas; o Inep onde a SECAD busca melhorar o acesso aos recursos públicos de financiamento da educação para as escolas indígenas, por meio da correta declaração das escolas indígenas nos censos educacionais; o FNDE<sup>140</sup> permite as escolas indígenas o benefício de programas de desenvolvimento da educação como, por exemplo, alimentação escolar e livro didático. Além dessas articulações internas o MEC realizou parcerias com outros ministérios como: a Coordenação-Geral de Educação da FUNAI ligada ao Ministério da Justiça; a Fundação Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde; o Comitê Gestor de Políticas Indigenistas, do Ministério do Desenvolvimento Social; a Secretaria de Identidade e da Diversidade Cultural, do Ministério da Cultura, entre outros (SECAD, 2007b).

---

<sup>137</sup> SESU – Secretaria de Educação Superior

<sup>138</sup> SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica

<sup>139</sup> SEB – Secretaria de Educação Básica

<sup>140</sup> FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Assim, as principais ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, a partir da criação da SECAD, para garantir a oferta de educação escolar indígena foram<sup>141</sup>:

- ⇒ Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena): estes cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. A SECAD/MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
- ⇒ Formação de professores indígenas em nível superior – Licenciaturas Interculturais: o Ministério da Educação lançou um Edital para viabilizar a implantação de Cursos de Licenciatura Intercultural em universidades públicas federais e estaduais. O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental e implantar o ensino médio em terras indígenas.
- ⇒ Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngües ou em português: livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.
- ⇒ Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas: a SECAD trabalha em articulação com as secretarias estaduais e municipais de ensino com o objetivo de atender a estas demandas indígenas, pois é urgente a implantação do ensino fundamental completo nas terras indígenas. Muitas comunidades reivindicam também a oferta de Ensino Médio.
- ⇒ Promoção do controle social indígena: a SECAD desenvolve em articulação com a FUNAI, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os

---

<sup>141</sup> Essas ações estão disponíveis no endereço: <<http://portal.mec.gov.br/SECAD>> Acesso em: 12/07/2007.

mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena. Além destas ações, está em funcionamento a CNEEI, instância de participação, proposição e deliberação a respeito das políticas de educação escolar indígena desenvolvidas pelo MEC. Esta Comissão é formada por quinze representantes indígenas indicados por organizações indígenas de todas as regiões do País.

- ⇒ Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas: o MEC apóia financeiramente os sistemas estaduais e municipais de ensino na construção, reforma e ampliação de escolas e na aquisição de equipamentos para estas escolas.
- ⇒ Educação escolar em conformidade com a territorialidade indígena: muitos povos indígenas têm seus territórios em mais de uma unidade da federação. A SECAD está promovendo a articulação entre os diversos sistemas de ensino para que um mesmo Povo Indígena tenha políticas de educação escolar coerentes com suas necessidades, independentemente das divisões administrativas de estados e municípios.
- ⇒ Apoio aos Sistemas de Ensino: apoio técnico aos Conselhos Estaduais de Educação e às equipes de educação escolar indígena das Secretarias Estaduais de Educação por meio da promoção de seminários nacionais, encontros regionais, reuniões de trabalho nos estados, análise de projetos etc., com o objetivo de aprimorar a gestão dos programas de educação escolar voltados à população indígena. A execução dos programas de merenda escolar, fornecimento de livros didáticos às escolas indígenas, transporte escolar, dinheiro direto na escola, entre outros, é permanentemente acompanhada pela CGEEI<sup>142</sup>.
- ⇒ Divulgação das Culturas Indígenas: por meio da divulgação de programas temáticos e debates na TV Escola e através da distribuição de livros didáticos como forma de combate ao desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação à população indígena.

---

<sup>142</sup> CGEEI – Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena

## ***Educação no Campo***

A educação no campo é pensada exclusivamente para a população que vive em lugares afastados do meio urbano como, por exemplo, os agricultores, os criadores, os extrativistas, os pescadores, os ribeirinhos, os caiçaras, os quilombolas e os seringueiros, que apresentam desvantagens tanto em termos de capital físico (recursos financeiros) quanto de capital sócio-cultural (escolaridade e frequência à escola).

Segundo dados do censo demográfico do IBGE de 2000, cerca de 19% da população brasileira vivia na área rural contra 81% que vivia na área urbana.

A quantidade de anos de estudos da população brasileira demonstra uma grande desigualdade, enquanto a população urbana de 15 anos ou mais apresentava em 2001 uma média de escolaridade de 7 anos, a população da zona rural apresenta uma média de 3,4 anos, ou seja, metade do tempo de escolaridade (Pinto, 2006). Essa situação ocorre devido a uma série de fatores, um deles é o fraco desempenho escolar na educação básica que contribui para a evasão e a repetência, causando uma grande defasagem entre idade e série escolar.

A maioria das escolas do campo é pequena e 64% delas é formada por classes multisseriadas, nas quais um professor leciona num mesmo espaço para crianças de várias séries/anos. Essas escolas multisseriadas enfrentam várias dificuldades: precária estrutura física, falta de condições e recursos materiais, sobrecarga de trabalho dos professores gerando, por isso, alta rotatividade desses profissionais (Pinto, 2006). Outros fatores podem ser acrescentados a esses como: a dificuldade de acesso dos professores e alunos às escolas em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados; a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e de supervisão escolar nas escolas rurais; e a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (SECAD, 2007a).

Essa realidade começa a ser debatida com a LDB 9.394/96 que admite no artigo 28 adaptações e adequação da educação básica ofertada à população rural a partir das suas peculiaridades individuais e regionais. Em conformidade e continuidade a esta Lei o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, em 2002. No entanto, como esse Conselho não operacionaliza, apenas delibera, somente com a criação da SECAD é formada a Coordenação-Geral da Educação do Campo que inicia um processo de implementação da legislação acerca da educação no campo.

Uma primeira ação da Coordenação-Geral da Educação do Campo foi organizar, juntamente com as Secretarias estaduais e municipais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Movimentos Sociais, Undime e Consed, uma série de Seminários Estaduais de Educação do Campo com o objetivo de divulgar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, discutir estratégias para sua implementação e produzir subsídios. Esses Seminários, num total de 25, foram realizados entre 2004 e 2005. Segundo a SECAD (2007a), os Seminários tiveram o papel de provocar a mobilização, estadual e municipal, deflagrando ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não-governamentais em torno da elaboração co-participativa de políticas públicas de Educação do Campo.

Durante os Seminários foram criados Comitês Estaduais de Educação do Campo, os quais passaram a subsidiar a implementação da política de Educação do Campo nos estados e a atuar em parceria com o MEC. Dessa forma, os programas, projetos e ações da SECAD buscam contribuir para melhorar a qualidade do ensino nas escolas do campo como: melhoria da infra-estrutura física e de equipamentos das escolas do campo; formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no governo federal, nos estados e municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos Movimentos Sociais; complementação e revisão das normas legais em vigor que dizem respeito à Educação do Campo; e o fomento à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras.

Com relação à formação inicial e continuada dos professores, está sendo oferecida uma formação intitulada Programa Saberes da Terra para professores de Educação de Jovens e Adultos. Em nível superior há três ações: curso de especialização em Desenvolvimento Territorial Sustentável, cursos de Licenciatura

em Educação do Campo, ambos em parceria com universidades federais, além de curso à distância para professores, técnicos e gestores dos sistemas públicos de ensino.

### ***Educação e Gênero***

Com relação às questões de gênero, não há no Ministério da Educação uma política explícita acerca do assunto, apenas algumas ações mais direcionadas ao ensino fundamental, mais especificamente às/aos séries/anos finais.

Para ilustrar algumas dessas ações, apesar de não ser o foco deste trabalho, pois minha preocupação central são as ações que se referem ao primeiro ciclo do ensino fundamental<sup>143</sup>, destaco o Programa Brasil sem Homofobia, de 2004, criado pelo Comitê de Direitos Humanos que está ligado à SECAD. Este Programa envolveu diversas entidades do governo na promoção do respeito à diversidade sexual e no combate às várias formas de violação dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais.

A questão do gênero perpassa a questão dos direitos humanos e, por isso, está implícita em alguns programas como o Programa Ética e Cidadania da Secretaria de Educação Básica, que visa promover a criação nas escolas de Fóruns de discussões sobre ética, cidadania, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social com alunos, educadores e membros das comunidades<sup>144</sup>.

Outra ação desenvolvida pelo governo federal está sendo promovida pela Secretaria Especial de Política para as Mulheres, ligada à presidência da república, com o curso Gênero e Diversidade na Escola, que visa à formação de profissionais de educação da rede pública que atuam entre a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e aborda as temáticas de gênero, sexualidade e igualdade étnico-racial<sup>145</sup>. O curso tem por objetivo fornecer elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela

---

<sup>143</sup> Mais especificamente ao ensino fundamental da 1ª a 4ª série ou do 1º ao 5º ano.

<sup>144</sup> Essas e outras informações estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/secad>> Acesso: 12/03/2008.

<sup>145</sup> No endereço eletrônico: <[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/)> Acesso: 11/03/2008.

escola, proporcionando aos profissionais instrumentos para refletir e lidar com as atitudes e comportamentos que envolvam relações de gênero, étnico-raciais e sexualidade.

Na SECAD, no Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional, há uma relação de 11 projetos aprovados para financiamento referente à questão da gravidez na adolescência. Novamente ressalto que essas ações não atingem o foco desta pesquisa, pois são direcionadas aos adolescentes. Os projetos aprovados foram encaminhados por universidades públicas, prefeituras, grupos de estudos e pesquisas e organizações não-governamentais<sup>146</sup>.

Resumidamente, essas foram as principais ações do MEC que identifiquei no período de 1990 a 2005. No próximo item deste capítulo caracterizo a formação de professores no Brasil destacando a formação inicial e a formação continuada.

---

<sup>146</sup> A lista com a relação dos projetos aprovados pode ser encontrada na página da SECAD: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>> Acesso em: 12/02/2008.

### 5.3 CARACTERIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Até pouco mais de uma década a formação inicial de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil ocorria em nível de ensino médio. Essa realidade só foi modificada com a LDB 9.394/96 que instituiu a preferência por uma formação em nível superior, apesar do curso de Pedagogia já existir a muitos anos.

O curso de Pedagogia nasceu em 1939 por meio de Decreto-Lei que regulamentou o seu funcionamento e a sua estrutura. Esse decreto determinava que a formação do professor para atuar no ensino primário (hoje os anos iniciais do ensino fundamental – do 1º ao 5º ano) deveria ser realizada nos Cursos Normais (em nível médio) e a formação do professor para atuar no ensino secundário (hoje, ensino médio) ocorreria após três anos de Bacharelado com um ano de Didática, no ensino superior. O bacharel em Pedagogia era reconhecido como “técnico em educação” (Oliveira, 2006).

Durante a ditadura militar houve uma reformulação da educação gerando novas diretrizes para a educação brasileira. A Lei 5.540/68 reformulou o ensino superior e a 5.692/71, os ensinos de 1º e 2º graus (hoje, ensinos fundamental e médio). A Lei 5.540/68, também conhecida como reforma universitária, estabeleceu um processo de racionalização de recursos e centrou-se na formação de técnicos e especialistas que correspondiam aos interesses do mercado de trabalho da época. No curso de Pedagogia houve um fracionamento do curso pelo conceito de cursos semestrais, sistema de créditos e o estabelecimento das habilitações.

A Lei 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, fundindo o ensino primário com o ginasial no 1º grau e estendendo a sua obrigatoriedade para oito anos<sup>147</sup>. O 2º grau passou a ter um caráter de profissionalização, podendo ser o término dos estudos ou requisito para sua continuidade. Para a formação de professores esta lei estabeleceu que para atuar no ensino de 1ª à 4ª série seria necessária a habilitação específica de 2º grau (ou

---

<sup>147</sup> A partir da Lei 10.172/2001 – que instituiu o Plano Nacional de Educação – o Ensino Fundamental de nove anos passou a ser uma prioridade na educação brasileira, intensificando o processo de ampliação do atendimento à educação, já que a educação infantil ainda não é obrigatória, não tendo, portanto, uma garantia legal da sua oferta para todas as crianças. Antes da LDB 9.394/96 o ginásio correspondia ao ensino de 5ª a 8ª série.

seja, o magistério no ensino médio); para atuar no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica em grau superior, com licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; e para atuar em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior com licenciatura plena.

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, em 1988, uma série de medidas políticas foi tomada com relação à formação de professores como a LDB 9.394/96; a criação do FUNDEF<sup>148</sup>; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para o Ensino Superior; o Exame Nacional dos Cursos (Provão) e do Ensino Médio (ENEM); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, entre outros.

Partindo desta breve contextualização histórica é possível perceber que na década de 1990, até meados dos anos 2000, período delimitado para estudo neste trabalho, a formação de professores passou por um processo de intensas mudanças tanto de qualidade como de oferta. Dessa forma, tentando demonstrar essas mudanças abordarei separadamente a formação inicial e a formação continuada de professores no Brasil.

### ***Formação Inicial***

Retomando um pouco as determinações legais do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, que perduraram até 1996, para o professor atuar nas primeiras séries do ensino fundamental (foco desta pesquisa), precisava ter cursado o magistério normal em nível médio (exigência mínima para exercer a função docente) ou no ensino superior – no curso de Pedagogia – cursar a habilitação específica que lhe concedia o direito de exercer o trabalho docente nesta área. Apesar dessas duas possibilidades, a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental era **prioritária e abundante** em nível de ensino médio.

No entanto, a nova LDB 9.394/96 propôs algumas mudanças à formação inicial de professores no Brasil sugerindo uma formação **preferencialmente** em

---

<sup>148</sup> FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

nível superior, ampliando a formação dos professores com apenas o magistério de ensino médio. Para mim, essa mudança representa uma melhoria na qualidade da formação dos professores, pois amplia o tempo de formação e permite um aprimoramento para o exercício da profissão. No entanto, a palavra “preferencialmente” ainda não garante que todos os professores que estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental tenham uma formação mais sólida em nível superior.

Assim, no Título VI que estabelece as diretrizes para a formação dos profissionais da educação, a LDB 9.394/96 estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 22).

Esta Lei cria um novo local para a formação de professores, os Institutos Superiores de Educação, colocados no mesmo nível das universidades gerando muitas críticas no meio acadêmico. Além disso, a Lei cria o Curso Normal Superior para a formação de docentes de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:  
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 23).

A formação inicial de professores em nível médio foi regulamentada pela Resolução nº 2/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

De acordo com essa Resolução, a proposta pedagógica de cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente e o compromisso com a qualidade da educação escolar para crianças, jovens e adultos. Para tanto, o curso normal em nível médio deve estar organizado em áreas ou núcleos curriculares, ou seja, um conjunto de conhecimentos, valores e competências para assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática. Sua duração será de no mínimo 3.200 horas, distribuídas em 4 anos letivos, admitindo-se a possibilidade de cumprir a carga horária em 3 anos numa jornada diária de tempo integral, e o aproveitamento de estudos realizados no ensino médio para cumprimento da carga horária mínima (Conselho Nacional de Educação, 1999b).

As escolas podem oferecer, de acordo com sua proposta pedagógica, preparação docente para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não: educação infantil; educação nos anos iniciais do ensino fundamental; educação nas comunidades indígenas; educação de jovens e adultos; e educação de portadores de necessidades educativas especiais<sup>149</sup>.

Com relação à regulamentação dos cursos de formação inicial em nível superior, o Conselho Nacional de Educação deliberou a Resolução nº 1/02, do Conselho Pleno, de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes são destinadas à formação de professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que formam a modalidade da Educação Básica.

Essas diretrizes formam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos norteadores da organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Dessa forma, a partir dessas diretrizes, a organização curricular das instituições de formação de professores em nível superior deverá propiciar:

---

<sup>149</sup> Essa Resolução ainda será analisada no Capítulo 7 deste trabalho porque apresenta uma preocupação explícita com as questões da multiculturalidade.

Art 2º [...]

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002b, p. 1).

Os princípios norteadores dessa formação são definidos na resolução como:

a) competência como concepção nuclear na orientação do curso; b) coerência entre teoria e prática; c) a pesquisa como foco no processo de ensino e aprendizagem. O princípio metodológico para aprendizagem é a ação-reflexão-ação embasada na resolução de situações-problemas como estratégia didática privilegiada.

A prática em estágios de observação e ação direta deverá ser iniciada na segunda metade do curso e avaliada pela escola formadora e, também, pela escola campo de estágio. Dessa forma, na Resolução 2/02 do Conselho Pleno, fica estabelecida a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores da Educação Básica da seguinte forma:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002c, p.1).

A continuidade da legislação sobre a formação inicial de professores pode ser encontrada no Parecer 5/2005 do Conselho Nacional de Educação, por meio de seu

Conselho Pleno, que estabeleceu, em 2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia<sup>150</sup>. Assim, no curso de Pedagogia serão formados professores para atuarem, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacional.

Segundo estas diretrizes a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental teria início na graduação, no curso de Pedagogia, com a articulação de conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa e, após o início da profissão, seria imprescindível a formação continuada. Isso demonstra que a profissão docente exige, como todas as profissões, uma constante e contínua formação.

Essas Diretrizes definem como estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições: a) um núcleo de estudos básicos; b) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; c) um núcleo de estudos integrados; contabilizando 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo 2.800 horas de atividades formativas (aulas, seminários, participação em pesquisas, estudos, entre outros), 300 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas.

Essas diretrizes possibilitam, ainda, que o Curso Normal Superior, também regido por elas, modifique sua proposta pedagógica podendo até se transformar em curso de Pedagogia.

Uma inovação nos cursos de Pedagogia é a extinção das habilitações. Segundo o artigo 10, “as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 23).

Essas deliberações legais demonstram as grandes modificações que os cursos de formação inicial de professores vêm sofrendo no país após a LDB 9.394/96, num processo a longo prazo de transformações e adaptações.

---

<sup>150</sup> Essas Diretrizes Curriculares serão analisadas no capítulo 7 desta Tese, pois trazem uma preocupação explícita com a formação de professores para lidar com a multiculturalidade presente nas escolas brasileiras.

## ***Formação Continuada***

A formação continuada de professores no Brasil é ampla e, por isso, várias ações são enquadradas nesta categoria de formação. Não há no país uma política específica para a formação continuada como há na formação inicial, nem um órgão regulador específico para validar ou certificar as ações realizadas; ao contrário, há autonomia tanto das instituições de ensino, dos sistemas estaduais, municipais e federal de educação e até mesmo de outras organizações (como ONGs, fundações, empresas e consultorias privadas) em propor, desenvolver e certificar as ações propostas, pois não há a necessidade de credenciamento ou reconhecimento de nenhum órgão fiscalizador.

Assim, devido a essa autonomia, há na formação continuada de professores inúmeras situações que se enquadram nesta categoria de formação, indo desde cursos estruturados e formalizados após a graduação, como especializações, até cursos e atividades que são realizados após o início da carreira docente compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional.

Esse tipo de formação não tem um tempo predeterminado, qualquer tipo de reunião pode ser considerada uma formação, por isso, a formação continuada pode ter uma contagem de tempo de algumas horas até perdurar alguns anos, no caso dos cursos de especialização.

A formação continuada de professores no Brasil se apresenta em várias modalidades podendo ser realizadas em formato presencial, a distância ou misto:

- ➔ **Cursos de Especialização:** podendo ser uma especialização genérica ou uma especialização que legitima o exercício especializado em uma área específica.
- ➔ **Programas Compensatórios:** ações com o objetivo de suprir necessidades e falhas na formação inicial buscando sanar a precariedade do ensino oferecido em nível de graduação.
- ➔ **Projetos de Intervenção nas escolas:** as ações neste sentido são apoiadas por secretarias municipais e estaduais de ensino com o objetivo de promover estudos, melhorar os processos de alfabetização dos alunos, o ensino de diversas disciplinas, a gestão escolar etc.

- ➔ **Cursos Especiais:** com oferta de formação em serviço a professores leigos em nível médio. No Brasil ainda há regiões do país em que pessoas sem nenhuma formação exercem a profissão. Para suprir essa realidade o governo federal vem oferecendo alguns cursos neste sentido:
- O PROINFANTIL é um programa de formação a distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil e duração de dois anos. Destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente.
  - O PROFORMAÇÃO também é um programa de formação a distância, oferecido em nível médio, com habilitação ao magistério. Destina-se aos professores que ainda atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização ou na educação de jovens e adultos das redes públicas de ensino do país.
  - O PRÓ-LICENCIATURA é outro programa de formação a distância, oferecido aos profissionais que exerçam a função docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e que não possuam habilitação específica na área de atuação (licenciatura) <sup>151</sup>.

Apesar de não haver no país uma política clara sobre como deve ocorrer a formação continuada de professores, há uma legislação que incentiva a expansão de oferta desse tipo de formação. A primeira delas é a LDB 9.394/96 que demonstra em vários de seus artigos a importância da formação de professores e o papel dos sistemas de ensino e do poder público em promovê-la, por exemplo, nos artigos 40, 67, 80 e 87:

Art. 40 – A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de **educação continuada**, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

---

<sup>151</sup> Mais informações sobre esses programas de formação poderão ser adquiridas no site do MEC: <<http://www.mec.org.br>>

Art. 80 – O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e da **educação continuada**.

Art. 87 [...]

§ 3º Cada Município e, supletivamente o Estado e a União, deverá:

[...] III – realizar **programas de capacitação para todos os professores em exercício**, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996, p. 16, 22, 28, 30; grifo meu).

Dessa forma, nos últimos anos é possível verificar um grande volume de ações de formação continuada no país, buscando responder tanto a essas disposições legais, como às iniciativas de gestões estaduais e municipais, às pressões das redes e sindicatos, às propostas de instituições, além da delimitação federal de recursos financeiros para esse fim como o FUNDEF, criado pela Lei 9.424/96, estabelecia que 60% dos recursos deste Fundo fossem destinados à remuneração do magistério e os 40% restantes fossem aplicados em ações variadas de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, dentre as quais a formação (inicial e continuada) dos professores e a capacitação de pessoal técnico-administrativo. Posteriormente, em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB<sup>152</sup>, quando passou a subsidiar toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Outro documento legal acerca da formação continuada de professores é a Portaria Ministerial nº 1.403 do MEC, de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, compreendendo:

I – o Exame Nacional de Certificação de Professores com a intenção de avaliar os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício, dos concluintes dos cursos normais de nível médio e dos cursos de licenciatura oferecidos em nível superior;

II – os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores com entes federados;

III – a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (Brasil, 2003).

---

<sup>152</sup> FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Esta portaria foi bastante criticada pelos educadores na época porque cria um Exame Nacional de Certificação de Professores que apenas avaliaria as ações e não as orientaria. Em Portugal há uma regulamentação maior com relação à formação continuada. Naquele país, existe um Conselho, escolhido pelo Ministério da Educação e formado por profissionais e intelectuais reconhecidos da área educacional, que analisa as propostas de formação continuada antes, durante e depois de ocorrerem<sup>153</sup>.

A partir de 2005 o MEC começou a apresentar uma preocupação, a partir de algumas portarias e decretos, com a qualidade dos cursos de especialização e formação a distância oferecidos no país, além de uma preocupação com a qualidade dos formadores que desenvolvem esses cursos de formação continuada, mas esta discussão ainda está sendo iniciada.

Apesar do MEC apresentar algumas indicações para a certificação dos cursos de formação continuada no país, há uma ausência do poder público em avaliar e regular essas ações para garantir uma qualidade maior nesse tipo de formação. Além disso, considero necessária uma caracterização melhor do MEC sobre esse tipo de formação, não é possível considerar um curso de especialização como formação continuada no mesmo sentido de um curso de 30 horas, por exemplo.

Essa caracterização da formação de professores no Brasil, tanto inicial como continuada, demonstra que a partir da década de 1990 a formação de professores vem sendo considerada, do ponto de vista oficial, como um mecanismo importante para a qualificação do ensino, fato observado pelo grande número de ações na área de formação de professores, inclusive aquelas que já destaquei como ações do MEC que buscam atender a uma questão da diversidade cultural brasileira. No capítulo 7 voltarei a analisar algumas dessas ações de formação de professores.

No próximo item deste capítulo, ainda verificando a atenção multicultural na formação de professores no Brasil, apresento os dados da pesquisa bibliográfica dos trabalhos aceitos nas Reuniões da ANPEd, no período de 2000 a 2005, e os dados coletados nas entrevistas brasileiras.

---

<sup>153</sup> O trabalho desenvolvido pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua será analisado no Capítulo 6, no item 6.3 que caracteriza a formação de professores em Portugal.

## **5.4 A ATENÇÃO À MULTICULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

No início deste capítulo busquei demonstrar a complexidade da multiculturalidade na sociedade brasileira e, para isso, recuperei o processo de formação da sua população. Constatei que o Brasil foi formado pela multiculturalidade, pela presença e convivência de diversas culturas.

Também busquei evidenciar como a legislação brasileira está atendendo as questões multiculturais. Assim, encontrei decretos, pareceres, resoluções e leis, principalmente a partir de 1996, que aceitam essa realidade e buscam algumas soluções de enfrentamento desta situação que é muito complexa e, por isso, é abordada em suas singularidades como a questão indígena, a questão dos negros e afro-descendentes, a questão do campo e a questão do gênero.

Neste momento, após compreender a formação de professores no Brasil, busco, por meio da pesquisa bibliográfica e das entrevistas, verificar como a formação de professores vem abordando e tratando essas questões multiculturais. Primeiramente, apresento os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica e, num segundo momento, discuto as entrevistas.

### ***Principais dados da Pesquisa Bibliográfica***

Para realizar a pesquisa bibliográfica selecionei trabalhos aceitos em cinco GTs e GE das Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 2000 a 2005. Essas Reuniões Anuais foram escolhidas porque esse evento científico de pós-graduação tem grande projeção em âmbito nacional, abrangendo várias áreas do conhecimento e apresentando uma qualidade e rigor na seleção dos trabalhos encaminhados.

O recorte histórico da pesquisa foi definido por vários fatores: a) por já existir estudos anteriores a 2000, que analisam os trabalhos aceitos na ANPEd relacionados com o multiculturalismo como, por exemplo, o levantamento feito por Moreira (2001) que analisou o período de 1995 a 2000; b) pelas determinações

legais comecem a ser elaboradas principalmente a partir de 1996; c) pelo volume de trabalhos a serem analisados.

Para análise foram escolhidos os trabalhos aceitos nos seguintes grupos da ANPEd: GT 8 – Formação de Professores; GT 12 – Currículo; GT 3 – Movimentos Sociais e Educação; GT 21 – criado em 2002 como Relações Raciais/Étnicas e Educação e, posteriormente, em 2004, denominado Afro-Brasileiros e Educação; e o GE 23 – Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação<sup>154</sup>.

O objetivo desta pesquisa foi selecionar, destacar e analisar as principais idéias apresentadas nos trabalhos aceitos na ANPEd sobre como a formação de professores no Brasil vem abordando e tratando a questão da multiculturalidade. Assim, primeiramente fiz um mapeamento a partir do título dos trabalhos aceitos<sup>155</sup> nos grupos, no período de 2000 a 2005, destacando aqueles que apresentavam características que atendessem ao objetivo da análise. Desta forma, selecionei 21 trabalhos, num total de 351, ou seja, 5,9% dos trabalhos apresentados nestes grupos da ANPEd, quantidade esta que demonstra escassez de pesquisas na área e uma lacuna a ser preenchida como afirma Moreira (2001, p. 70):

A necessidade de professores bem preparados para enfrentar os desafios provocados pela pluralidade cultural da sociedade e das escolas, como já afirmei, é realçada em muitos artigos. No entanto, são pouco numerosos, no conjunto examinado, os estudos que procuram verificar se e como os currículos dos cursos de formação docente evidenciam uma orientação multicultural. Trata-se, penso, de lacuna a ser preenchida.

A Tabela 4 apresenta a quantidade total de trabalhos aceitos em cada GT e GE e a quantidade de trabalhos que apresentam potencial de análise, pois de alguma forma relacionam formação de professores, multiculturalismo, multiculturalidade e educação.

---

<sup>154</sup> Esses GTs foram selecionados porque apresentam em seus títulos relevância com a temática em estudo e pelo volume de trabalhos a serem pesquisados. Todos os trabalhos analisados nesta pesquisa estão disponíveis na página eletrônica da ANPEd: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 17/03/2008.

<sup>155</sup> Selecionei apenas os trabalhos aceitos não utilizando os Pôsteres por considerá-los muito resumidos.

**Tabela 4 – Trabalhos Aceitos na ANPEd que abordam a temática formação de professores, multiculturalismo e/ou multiculturalidade e educação**

	GT 08 – Formação de Professores		GT 12 – Currículo		GT 3 – Movimentos Sociais e Educação		GT 21 – Afro-brasileiros e Educação <sup>156</sup>		GE 23 – Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação <sup>157</sup>	
	Trabalhos na Temática	Trabalhos Aceitos	Trabalhos na Temática	Trabalhos Aceitos	Trabalhos na Temática	Trabalhos Aceitos	Trabalhos na Temática	Trabalhos Aceitos	Trabalhos na Temática	Trabalhos Aceitos
23ª R.A./2000	0	11	1	16	0	7	---	---	---	---
24ª R.A./2001	0	16	1	17	1	11	---	---	---	---
25ª R.A./2002	2	10	2	10	1	11	1	8	---	---
26ª R.A./2003	1	12	1	13	0	11	1	9	---	---
27ª R.A./2004	1	22	0	12	0	15	0	9	0	12
28ª R.A./2005	3	44	3	18	0	20	2	24	0	13
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>115</b>	<b>8</b>	<b>86</b>	<b>2</b>	<b>75</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>0</b>	<b>25</b>
<b>Percentual</b>	<b>6,0%</b>	<b>100%</b>	<b>9,3%</b>	<b>100%</b>	<b>2,6%</b>	<b>100%</b>	<b>8,0%</b>	<b>100%</b>	<b>0,0%</b>	<b>100%</b>

<sup>156</sup> O Grupo de Trabalho Relações Raciais/Étnicas e Educação foi criado em 2002. Em 2003 este GT passou a ser um GE: Afro-brasileiros e Educação e somente em 2004 voltou a ser um GT com a denominação Afro-brasileiros e Educação.

<sup>157</sup> O Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação foi criado em 2004.

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstram a presença ainda tímida das questões multiculturais nos vários Grupos da ANPEd. No GT de Formação de Professores apenas 6,0% dos trabalhos aceitos abordam essa temática, comprovando uma presença ainda muito pequena. Nos GTs de Currículo e Afro-brasileiros e Educação essas questões aparecem com uma frequência um pouco maior que no GT anterior, no entanto, essa presença é reduzida. Já no GT Movimentos Sociais e Educação e no GE Gênero, Sexualidade e Educação essas questões são extremamente restritas, com apenas 2,6% dos trabalhos no GT e nenhum trabalho no GE que, apesar deste ser um grupo ainda jovem se comparado aos anteriores, apresenta em seu título um grande potencial de análise da multiculturalidade.

Para a análise, os trabalhos selecionados<sup>268</sup> foram divididos em 8 temas de acordo com o assunto principal abordado, como pode ser observado na Tabela 5.

**Tabela 5 – Temas relacionados às questões multiculturais que aparecem nos trabalhos selecionados**

<b>Temas Abordados</b>	<b>Nº de Trabalhos</b>
Formação de Professores e Educação Indígena	2
Formação de Professores e Educação no Campo	4
Formação de Professores e Gênero	1
Formação de Professores e Multiculturalismo	2
Formação de Professores e Currículo Multicultural	2
Currículo, Multiculturalismo e Educação Indígena	3
Multiculturalismo e Educação dos Negros e Afro-Descendentes	2
Currículo, Multiculturalismo e Educação	5
<b>Total</b>	<b>21</b>

<sup>268</sup> A relação completa dos trabalhos selecionados pode ser encontrada no apêndice 4 desta Tese.

O tema mais abordado nos trabalhos foi Currículo, Multiculturalismo e Educação, ou seja, uma abordagem mais geral do multiculturalismo na educação, com 5 trabalhos. Os outros dois temas com maior número de trabalhos foram: a Formação de Professores e a Educação no Campo com 4 trabalhos e Currículo, Multiculturalismo e Educação Indígena com 3 trabalhos.

A análise dos trabalhos selecionados ocorreu a partir da leitura do texto completo e do levantamento de alguns critérios: objetivo da pesquisa; enfoque metodológico; principais influências teóricas; resultados e conclusões. Desta forma, destaco, a seguir, os pontos mais importantes apresentados nos trabalhos de acordo com o tema abordado.

⇒ *Formação de Professores e Educação Indígena*

Os dois trabalhos que abordaram o tema da formação de professores e Educação Indígena partem da mesma concepção de educação escolar indígena apresentada anteriormente nesta pesquisa, ou seja, da importância dessa educação escolar estar pautada numa perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e dos valores de cada comunidade indígena e, para tanto, destacam a fundamental importância do professor dessa educação ser de origem indígena e atuar na sua própria comunidade.

A pesquisa de Cavalcante (2002) investigou as diferentes concepções e princípios da formação de professores explicitados pelos participantes do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, a partir de uma pesquisa bibliográfica dos relatórios dos Encontros Anuais deste Movimento e entrevistas com alguns líderes indígenas.

Já a pesquisa de Brand (2002) buscou entender como os professores indígenas de etnia kaiowá e guarani que participaram do Projeto *Ara Verá*, de formação continuada de professores, estavam reconstruindo suas histórias de vida e de suas comunidades para construir uma escola indígena.

Os resultados e conclusões das pesquisas enfocam olhares diferentes para uma mesma questão, ou seja, a formação do professor para atuar na educação

escolar indígena, mas ambas destacam a importância da formação continuada. A primeira pesquisa destacou as necessidades na formação de professores e a segunda, a grande contribuição do curso analisado.

As necessidades na formação de professores para a educação escolar indígena, segundo Cavalcante (2002), se concentram em: a) tornar a escola (e, em alguns casos, já se revela) um instrumental decisivo na reconstrução e afirmação das identidades sócio-político-culturais dos povos indígenas; b) é imprescindível que o(a) educador(a) indígena tenha clareza do seu papel como agente político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre; c) é preciso que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos; d) a formação do professor indígena se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia num diálogo que deve ter o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor.

Brand (2002) alerta para o risco perigoso que o professor índio corre em seu trabalho docente, ou seja, o de se tornar um burocrata da escola. Para ele, o reconhecimento legal da figura do professor índio e sua transformação em funcionário público, embora, certamente, uma reivindicação dos próprios professores, traz embutido o risco de esvaziar a escola e o trabalho do professor de sua dimensão de serviço à comunidade, de suas lutas pelo direito à terra e seus projetos de desenvolvimento definidos a partir de suas pautas culturais específicas, condicionando seu trabalho à imposições advindas do órgão contratador de seu trabalho, o Município ou o Estado.

O autor também destaca as contribuições que verificou no curso de formação de professores analisado. Segundo ele, a grande contribuição do curso está na possibilidade do professor compreender melhor o entorno e suas formas de dominação e contribuir com as lideranças da comunidade na construção de novas respostas a velhos e novos problemas, tendo como referência os projetos de autonomia de cada comunidade.

Essas pesquisas confirmam um novo olhar sobre a formação do professor indígena, a importância do docente dessa educação ser um índio que conheça a cultura da comunidade na qual trabalha que saiba a sua língua, seus valores,

costumes e religiões para que haja uma conscientização e respeito aos valores próprios da comunidade, além da aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade. Ambas as pesquisas destacaram a importância de uma consciência política, cultural e social desses professores e uma atuação junto à comunidade, o que também considero muito importante.

As pesquisas também destacam o papel da formação desses professores indígenas, ressaltando a necessidade da constante formação por meio de programas com esse objetivo. Nesse sentido, relembro e reforço a função do poder público em estimular, propiciar e incentivar ações de formação dos professores para atender as singularidades de cada região, de cada comunidade, atendendo, assim, as necessidades locais.

⇒ *Formação de Professores e Educação no Campo*

Nesta categoria selecionei quatro trabalhos, sendo que um deles (Foerste, 2004) aborda a formação inicial de professores para a Educação no Campo, outros dois [Beltrame (2001); e Almeida e Moreira (2005)] se ocupam da formação continuada e a pesquisa de Santos (2002) aborda a política do currículo para a Educação no Campo.

A pesquisa de Foerste (2004) analisou o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – Pedagogia da Terra, oferecido desde 1999 pela Universidade Federal do Espírito Santo em convênio com o INCRA<sup>269</sup> e o MST.

A pesquisa de Beltrame (2001) buscou compreender as vivências dos docentes que atuam nos assentamentos do MST, se eles participam da política desse movimento e como o trabalho pedagógico se entrelaça mediado pela cultura camponesa. No mesmo sentido, Almeida e Moreira (2005) buscaram compreender o ambiente cultural e natural do assentamento para utilizar esse conhecimento como mediador na aprendizagem de conteúdos escolares.

---

<sup>269</sup> INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

Numa outra perspectiva, a pesquisa de Santos (2002) mostrou a inadequação do currículo quando tratado pelas propostas oficiais voltadas para a educação do meio rural, pois parte de uma concepção de educação urbana dissociada da realidade do meio rural.

Os resultados das pesquisas de Beltrame (2001) e de Foerste (2004) apresentam um caráter positivo com relação à como está ocorrendo a formação de professores para a Educação do Campo e sua atuação nas escolas rurais. Foerste conclui que o Curso Pedagogia da Terra, enquanto política interinstitucional de formação de professores de assentamentos, favorece algumas condições concretas que possibilitam a visualização de uma outra profissionalidade docente, pois parte de um currículo comum no curso de Pedagogia acrescentado de algumas disciplinas específicas (como Alternativas da Educação no Campo; A Questão Agrária no Brasil; Educação para o Cooperativismo no Campo). Além disso, há uma interação colaborativa entre o Setor de Educação do MST, especialmente os professores de assentamentos, com equipes da Universidade que colaboram na elaboração de uma prática distinta de outras vigentes até então na academia, em particular, no campo da educação.

Num sentido complementar a essa pesquisa, Beltrame (2001) salienta a constituição da identidade do professor da educação do campo. Segundo ela, a participação do professor no MST transforma sua atividade docente, ampliando seu aprendizado e as relações de solidariedade presentes na cultura do mundo rural. Nas áreas de assentamento criam-se compromissos entre os trabalhadores que descobrem o poder social da sua organização que, por sua vez, respalda sua construção como cidadãos. Nesse processo, vai emergindo nos professores uma nova consciência do seu trabalho, a consciência orgulhosa do fazer docente.

No entanto, as pesquisas de Almeida e Moreira (2005) e Santos (2002) apresentam algumas falhas e necessidade tanto na formação dos professores como na sua prática docente.

Almeida e Moreira (2005) concluíram que os pais dos alunos da educação no campo valorizam profundamente a educação escolarizada. No entanto, esses pais apresentam um descontentamento no ensino recebido por seus filhos e sugerem algumas propostas para melhorar essa situação como: o professor falar a linguagem

deles; partir de suas realidades; usar metodologias mais interessantes como histórias e brincadeiras; e estimular o desenvolvimento da criatividade dos alunos.

Por outro lado, as pesquisadoras também ouviram os professores que apresentam queixas tanto ao comportamento rebelde dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem como do desrespeito a sua profissão, baixos salários, formação inicial incipiente, falta de suporte pedagógico e de condições para investir na carreira e buscar uma formação para enfrentar as dificuldades da sala de aula.

Nesse sentido, Santos (2002) complementa os dados da pesquisa anterior resumindo que os problemas da Educação no Campo perpassam aspectos que vão desde questões sócio-políticas, situação do professor, situação dos alunos, participação das comunidades, ação didático-pedagógica, instalações físicas das escolas, até a política educacional rural. Para essa autora, a análise do currículo é importante porque ele pode promover uma educação mobilizadora. No mesmo sentido das pesquisas anteriores, ela reforça a necessidade de se produzir saberes que dialoguem com os saberes das pessoas da roça para a criação de práticas pedagógicas e curriculares promotoras de outros tantos saberes sociais significativos para as suas vidas.

Essas pesquisas demonstram a importância da formação de professores, especificamente a Educação no Campo, aproximar teoria e prática a partir da integração com o MST que é o movimento social mais representativo das pessoas que vivem fora da área urbana. A experiência vivida pelos professores envolvidos neste movimento precisa ser compartilhada com os futuros professores, pois a realidade do trabalho em escolas de assentamentos, multisseriadas, é muito diferente do trabalho em escolas urbanas, provavelmente a que os estudantes têm como referência. Além disso, os professores que atuam no movimento constroem, como constatado por Beltrame, uma identidade e uma profissionalidade que se produz somente com a experiência docente e essa vivência precisa ser apresentada aos futuros professores.

Assim, é importante destacar que a Educação no Campo apresenta uma realidade diferente da educação urbana e, por isso, precisa rever o seu currículo; partir da realidade vivida pelas pessoas daquela comunidade; utilizar metodologias criativas e interessantes; estimular o estudo e acreditar na capacidade dos alunos. Esses exemplos de estratégias para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na

Educação no Campo vão ao encontro do que destaquei no capítulo 3 deste trabalho sobre a formação de professores capazes de atender as especificidades da multiculturalidade, neste caso, das pessoas que vivem no campo. Dessa forma, destaco a importância das políticas educacionais investirem na constante formação do professor, criando condições para realizar um bom trabalho e resgatar sua dignidade, além de melhorar a remuneração docente.

⇒ *Formação de Professores e Gênero*

Nesta categoria encontrei somente o trabalho de Granúzzio (2005) que traz como tema central a formação de professores e a questão da homossexualidade. Esse estudo revela o que já havia percebido quando busquei a legislação sobre gênero no Brasil, ou seja, a omissão da educação brasileira na abordagem de questões ligadas ao gênero, à sexualidade e outras como o homossexualismo. Esta situação me suscita alguns questionamentos: se não há políticas educacionais que demonstrem a importância da atenção desses assuntos na escola, como encontrar na prática ações neste sentido? Como trabalhar com o preconceito e a discriminação sexual na escola? Como formar cidadãos que respeitem a diversidade e lutem pela igualdade de direitos se há nas escolas casos de intolerância, incluindo violência física e psicológica?

Segundo Granúzzio (2005), na escola a questão do homossexualismo é o exemplo do preconceito que se torna discriminação. Além da violência, há também casos de transferência, de expulsão, de impedimento de matrícula e ofensa à moralidade da pessoa com opção sexual diferente do padrão estabelecido. Para a autora, não cabe à escola produzir novas verdades sobre a sexualidade humana, mas sim desconstruir as verdades absolutas sobre o sexo, discutir sobre os novos caminhos abertos para aquilo que não é novo, mas é pouco discutido dentro da formação docente.

O objetivo dessa pesquisa foi identificar e analisar qual é a relação/reação de professores e dos gestores escolares (direção, vice-direção e professor-coordenador) diante de alunos e professores que têm opção sexual diferente. Foram pesquisadas quatro escolas da rede municipal de ensino de Piracicaba e a principal

conclusão foi que a escola, de uma forma geral, e o corpo docente em particular, se esconde na burocracia escolar evitando lidar com questões como a sexualidade dos alunos, preferindo eliminar o problema por meio de transferências para outras escolas.

Novamente destaco o papel da formação de professores para lidar com a multiculturalidade na escola. O professor só conseguirá formar pessoas que respeitem as diferenças, as escolhas e as individualidades dos outros se ele acreditar nesses valores e não demonstrar atitudes preconceituosas, pois na escola não cabe discriminação, julgamento e exclusão já que ela é um espaço comum, democrático e formativo.

⇒ *Formação de Professores e Multiculturalismo*

Nesta categoria encontrei dois trabalhos, um apresentado no GT Formação de Professores (Lade, 2005) e outro no GT Afro-brasileiros e Educação (Siss, 2005). Os dois apresentam problemas na formação de professores com relação ao atendimento da multiculturalidade.

Lade (2005) apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que buscou compreender o processo de formação continuada para a diversidade oferecida na rede municipal de Juiz de Fora. Ela constatou que o processo de formação oferecido aos professores ainda está centrado nos pressupostos da Modernidade, em uma racionalidade cognitiva que não mais corresponde ao atual momento. A lógica nesta formação é a transmissão do conhecimento do mais sábio para o menos sábio. Assim, os professores são silenciados na maioria dos cursos. Todavia, a autora destaca a importância dos saberes e vivências dos professores serem respeitados para que se sintam parte do processo de construção do conhecimento.

A pesquisa revelou que a formação, muitas vezes, acaba se tornando um curso com atividades pontuais e isoladas, não demonstrando continuidade necessária para que na interação com a sua prática pedagógica os professores possam refletir e, assim, modificar sua ação. Por isso, a autora ressalta a necessidade de uma interação entre as vozes dos professores com suas práticas e o envolvimento de todo o contexto escolar para conseguirmos mudanças estruturais

no interior da escola, com conseqüente melhora na qualidade do ensino e atendimento à diversidade humana.

O trabalho de Siss (2005) apresenta um levantamento bibliográfico de como ocorreu a introdução da multiculturalidade na formação de professores nos EUA comparando com a realidade brasileira. Seus resultados demonstram que nos EUA essas questões já estão postas na formação de professores influenciadas pelas pesquisas na área. No entanto, no Brasil ainda há um divórcio, um hiato enorme entre as pesquisas na área e a realidade de uma parcela significativa dos cursos de formação de professores, notadamente das diferentes licenciaturas.

A importância da introdução dessas questões multiculturais nos Cursos de Formação de Professores está na possibilidade do professor identificar, futuramente, práticas discriminatórias em sala de aula e criar estratégias e mecanismos de combate às mesmas, transformando as salas de aula e, por conseguinte, a escola, em um espaço democrático.

Infelizmente no Brasil a formação de professores continua a acontecer como se fôssemos uma sociedade monocultural. Ainda que não se possa negar o caráter multicultural da sociedade brasileira, os currículos dos cursos de formação de futuros docentes, com honrosas exceções, vêm sistematicamente ignorando as contribuições que as pesquisas elaboradas em perspectiva multicultural oferecem ao processo de formação de professores.

Essas pesquisas revelam que apesar da legislação brasileira exigir uma reformulação dos cursos de formação de professores e destacar a necessidade da introdução do estudo da multiculturalidade para formar professores capazes de vencer preconceitos e discriminações, serem pessoas justas e iguais nas suas diferenças, ainda há um longo caminho para que essas mudanças ocorram na prática porque, como já ressaltai, está em jogo uma mudança de mentalidade – tanto individual como coletiva – envolvendo construções sociais arraigadas e fortes, julgamentos e estereótipos historicamente construídos.

⇒ *Formação de Professores e Currículo Multicultural*

As duas pesquisas classificadas nesta categoria (Xavier, 2002; Canen, 2005) apresentam experiências positivas de formação inicial de professores com uma preocupação com as questões multiculturais.

A pesquisa de Xavier (2002) teve como objetivo vislumbrar espaços na formação de professores que possam contemplar possibilidades de uma sensibilização docente em relação à questão da diversidade cultural. Para tanto, realizou uma pesquisa em um Curso Normal Superior de um Instituto Superior de Educação, por meio da análise do documento que instituía o curso (Projeto Político Pedagógico) e da observação participante em reuniões pedagógicas.

A autora concluiu que o curso analisado apontava para a superação de uma perspectiva exclusivamente “tecnicista” na formação de professores, uma vez que apresentava algumas posições mais críticas, reconhecendo a relação entre os processos excludentes e o papel da escola e do professor. Esse curso reconheceu o espaço escolar como multicultural, o que pode ser considerado um avanço, uma vez que tal posição parece indicar a presença de um “germe” precursor do pensamento multicultural.

Contudo, é preciso ressaltar que tal enfoque, ainda encontra-se distante dos pressupostos de um multiculturalismo crítico, uma vez que há uma predominância no tratamento da diversidade e da diferença como algo harmônico, estanque, generalizado ou abstrato, na qual a relação educação-diversidade é vista em uma perspectiva de aceitação cultural.

Já a pesquisa realizada por Canen (2005) discute possibilidades teóricas e empíricas de como a articulação entre a investigação sobre multiculturalismo e sobre pesquisa em educação pode contribuir para que o multiculturalismo seja colocado em questão. A pesquisa, na forma de pesquisa-ação, foi realizada no contexto de uma disciplina sobre Multiculturalismo em Educação ministrada em um curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2004, e buscou trabalhar tal articulação no currículo em ação da formação docente.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: análise documental das respostas e exercícios feitos pelos alunos, dos relatórios dos seminários sobre

identidades marginalizadas e propostas de intervenção no ensino (de Pedagogia e ensino fundamental) em uma perspectiva multicultural, bem como o registro escrito dos debates travados em sala sobre os vídeos, extratos de jornal e textos trabalhados.

Os dados indicaram que, por um lado, um discurso munido de um viés generalizador, universalizante e unívoco pairava sobre as formas pelas quais os estudantes tratavam o multiculturalismo e quando imaginavam sua tradução para o ensino pareciam concebê-lo, algumas vezes, como um conjunto de receitas, de determinações a serem apresentadas aos professores e às escolas.

Na maior parte das vezes, no entanto, os dados indicaram que a articulação da pesquisa e do multiculturalismo no âmbito do curso em questão ocorreu de forma vibrante. Os discursos analisados, em menor ou maior grau, evidenciaram uma preocupação em trazer para a realidade da escola as culturas circundantes e abrir os currículos para a multiculturalidade. Os dados também mostram que o curso teve impacto positivo no sentido de fomentar a articulação entre pesquisa sobre multiculturalismo e pesquisa sobre formação de professores.

Essas pesquisas mostram que há várias tentativas de uma aproximação do currículo da formação de professores numa perspectiva multicultural. Porém, penso que essas pesquisas e esses resultados positivos não podem se restringirem ao mundo acadêmico, mas precisam ser socializados, inclusive com os representantes do Ministério da Educação no sentido de discuti-las para repensar as políticas educacionais e operacionalizá-las para que se tornem práticas comuns. Como ressaltei na categoria anterior, as descobertas das pesquisas na área devem caminhar junto com as políticas e as ações concretas na escola, neste caso na formação de professores.

⇒ *Currículo, Multiculturalismo e Educação Indígena*

As três pesquisas encontradas nesta categoria [Ferri (2001); Paes (2002); Nascimento (2005)] trazem a questão do currículo na educação indígena de uma forma diferenciada, numa inversão do olhar; ao invés de olhar a educação escolar indígena de fora dela, dois desses trabalhos buscam olhá-la a partir das comunidades indígenas.

A pesquisa de Ferri (2001) analisou o processo de elaboração de um currículo multicultural na experiência da educação escolar indígena do Estado de Santa Catarina. O seu trabalho traz algumas reflexões sobre as tensões que envolvem a formação dos professores índios.

A primeira tensão diz respeito à formação dos professores que atuam na educação escolar indígena. Há um descompasso entre os professores índios e os não-índios. Os professores índios são, na sua quase totalidade, leigos e embora dominem os conhecimentos próprios de sua cultura têm dificuldades nas demais áreas do conhecimento escolar e, também, na Língua Portuguesa. Já os professores não índios, apesar de a maioria possuir ensino médio profissionalizante e, às vezes, o curso de magistério, devido a um conhecimento precário da cultura do grupo indígena junto ao qual atuam, conduzem suas atividades segundo os moldes da escolarização padrão da qual fizeram parte, ora porque desconhecem como fazer diferente, ora porque revelam idéias estereotipadas sobre as comunidades indígenas.

Outra tensão refere-se ao comprometimento dos professores. Os professores índios apresentam uma consciência da importância de seu trabalho na resolução dos problemas de suas comunidades e vêem a escola como instrumento de valorização dos aspectos fundamentais de suas culturas como a língua indígena. Diferentemente, os professores não índios revelam que se tornaram professores de escolas indígenas por outras circunstâncias não relacionadas com a questão indígena.

Dessa forma, a autora ressalta que a formação de professores para a educação escolar indígena precisa buscar formas de amenizar esses pontos de tensões e sugere: a) para além das culturas específicas (índigenas ou não), há uma cultura escolar que constrói significados e cria necessidades que se impõem ao sujeito escolarizado; b) a formação implica em desenvolver habilidades que favoreçam a crítica e a autocrítica; c) a respeito da dissolução da dicotomia índios x brancos, é preciso perceber que, sem dúvida, os índios são culturalmente discriminados diante da sociedade majoritária; no entanto, dentro dessa mesma sociedade há outros grupos marginalizados e oprimidos em decorrência de fatores como raça, classe social e gênero; d) a formação de um profissional culturalmente

comprometido requer a problematização dos conteúdos curriculares e das práticas pedagógicas.

As pesquisas de Paes (2002) e Nascimento (2005) buscam mostrar a questão indígena a partir da perspectiva dessas comunidades. Paes (2002) analisou a situação de conflito presente na educação escolar indígena com relação às línguas que devem ser ensinadas – a Língua Portuguesa e a Língua Materna. Essa pesquisa foi realizada nas aldeias indígenas de Paresi de Tangará da Serra no Mato Grosso.

A pesquisa revelou que a escola se apresenta numa perspectiva de *fronteira*. De um lado, as discussões promovidas pelos movimentos dos professores índios, juntamente com o amparo legal que lhes legitima o direito a uma *escola diferenciada*, que valorize suas características culturais tradicionais e privilegie sua língua materna. De outro, a representação construída de um instrumento que se apresente em condições de prover a comunidade com informações suficientes para permitir o acesso às dinâmicas da sociedade ocidentalizada, de forma que eles possam usufruir de todos os bens de direito de qualquer cidadão brasileiro.

Para os índios Paresi a principal arma de luta por seus direitos atualmente é o domínio da Língua Portuguesa. A adesão a essa língua implica *uma estratégia de resistência*, ou seja, um instrumento de luta de poderes.

Neste sentido, o conflito se concentra em construir uma *escola diferenciada* atendendo às especificidades da cultura Paresi, valorizando a língua materna, sem, no entanto, levar os próprios Paresi a se sentirem “diferentes”, distanciados de uma política nacional escolar que lhes acena igualdade de condições aos demais cidadãos brasileiros. Circulando num mundo letrado, o domínio da leitura e da escrita da língua nacional, assim como de todos os seus códigos normativos, se revela atualmente a alternativa para estabelecer as relações necessárias de negociação para manutenção de suas identidades. Esta questão ainda se coloca como um desafio para a comunidade Paresi.

A pesquisa de Nascimento (2005) buscou compreender o processo de construção e reinvenção histórica da educação escolar no contexto das comunidades Guarani/Kaiowá no Estado do Mato Grosso do Sul.

O primeiro desafio foi reconhecer que a escola é “uma coisa inventada pelos brancos”, como afirmam em seus discursos, mas que faz parte de suas vidas, faz parte da reflexão crítica sobre a função social deste veículo que tem como princípio “trabalhar com os conhecimentos”.

O desafio que ainda persiste é transmitir, reelaborar e produzir conhecimentos sem, no entanto, deixar de fora os seus saberes, os seus conhecimentos tradicionais, que são tradicionais na medida em que garantem a diferença e tem como horizonte o futuro de suas comunidades, o fortalecimento de suas identidades e a construção de ferramentas objetivas e subjetivas de autonomia e emancipação dos povos indígenas enquanto cidadãos no contexto da sociedade brasileira.

Assim, essas pesquisas revelam que a escola indígena está em conflito, há um impasse ainda não resolvido sobre como organizar um currículo que preserve o conhecimento, a memória e a história da comunidade indígena e, também, propicie conhecimentos gerais (fora das comunidades) para que os índios tenham as mesmas condições na sociedade brasileira. O professor tem nesta escola um papel fundamental, pois para desenvolver esse currículo intercultural necessitará, além do conhecimento geral e do conhecimento da cultura da comunidade em que atuará, desenvolver uma metodologia diferenciada, embasada na sensibilidade – recuperando a proposta de atuação docente de Lima (2006) – e, para isso, o comprometimento e a consciência de sua função para a comunidade indígena são fundamentais.

⇒ *Multiculturalismo e Educação dos Negros e Afro-Descendentes*

As duas pesquisas dessa categoria [Oliveira e Costa (2003); Gonçalves e Silva (2005)] tiveram como objetivo observar como a questão racial é abordada no currículo (formal e real) da escola de educação fundamental brasileira. Ambas as pesquisas utilizaram a pesquisa bibliográfica, a observação e a entrevista na escola para a coletar dos dados.

A pesquisa de Oliveira e Costa (2003) foi realizada em uma escola de educação fundamental de Belo Horizonte localizada em um bolsão de pobreza da cidade onde havia uma concentração grande de afro-descendentes. As conclusões

deste estudo revelam que tanto nos documentos (Projeto Político-Pedagógico, Projetos de trabalho da escola e Sub-projetos dos professores) como na prática dos professores há um abandono gradativo ao tratamento da temática racial no interior da escola ligado ao fator tempo e às mudanças de coordenação.

Assim, a pesquisa revela a falta de consciência na escola sobre a importância do trabalho com a questão étnico-racial, pois na escola estudada o trabalho com a temática cultural e racial negra só foi concretizado a partir da mediação de professoras que, de alguma forma, acreditavam na importância deste trabalho.

Já a pesquisa de Gonçalves e Silva (2005) foi realizada a partir de uma análise das políticas educacionais brasileiras com relação à inclusão da cultura negra e, posteriormente, buscou verificar a sua materialização no cotidiano escolar. Assim, por meio de um resgate histórico-social sobre a produção da suposta inferioridade da população negra e o processo de naturalização de tal suposição, as autoras perceberam que essas teorias estariam por trás das Políticas Públicas.

Na prática escolar as autoras constataram o predomínio das visões multicultural liberal e conservadora. O suporte teórico veiculado não questiona a historicidade das diferenças raciais nem traz o conflito para o debate do cotidiano escolar. Além disso, há um distanciamento entre as atividades desenvolvidas pelo currículo oficial e as demais práticas da escola, em especial as atividades multiculturais ligadas às matrizes africanas. Essa postura é proveniente de uma formação profissional que se edificou sobre as bases do eurocentrismo, conseqüentemente, privilegiando a cultura europeia como padrão e inquestionável. A escola com essa postura dificulta a inserção de qualquer outra cultura que esteja fora do padrão europeu, branco, cristão e masculino. As atividades que vêm sendo desenvolvidas no dia-a-dia da escola estão representadas por atividades de um “currículo turístico”, concretizando-se em datas comemorativas superficiais.

Assim, a partir dessas pesquisas é possível tirar uma conclusão muito importante sobre as políticas educacionais. Concordo plenamente com as autoras quando concluem que o aparato jurídico-normativo pode ser um início para mudanças curriculares inspiradas no pensamento multicultural crítico. Porém, se esse aparato não se efetivar no currículo e nas práticas do cotidiano escolar serão

apenas leis obsoletas que não conseguiram sair do papel e se materializarem no cotidiano.

⇒ *Currículo, Multiculturalismo e Educação*

Nesta categoria encontrei cinco pesquisas, sendo um levantamento bibliográfico (Canen, Arbache e Franco, 2000), um estudo teórico (Siss, 2003) e três pesquisas de campo, duas delas se rotulando do tipo etnográfica [Canen e Oliveira (2002); Andrade (2003); e Almeida e Cacillini (2005)].

O levantamento bibliográfico de Canen, Arbache e Franco (2000) teve como objetivo situar a emergência do multiculturalismo como campo de pesquisas no contexto educacional brasileiro, mais especificamente no campo do currículo e da formação docente, a partir de dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação no Brasil, de 1981 a 1998, presentes no CD Rom da ANPEd.

De modo geral, a pesquisa revelou uma intencionalidade quanto ao marco teórico do multiculturalismo, embora insinuem categorias de estudo que fazem parte dessa concepção. As análises demonstraram que na década de 1990 ainda não é possível falar de multiculturalismo, e sim de uma rede de categorias que evidenciam preocupações hoje, eminentemente, voltadas para as discussões multiculturais. Questões ligadas ao gênero, etnia, raça, sexualidade, "deficiência", identidade, entre outras, demarcam a trajetória de construção de um campo de saber transdisciplinar.

Do ponto de vista metodológico, observou-se a predominância de estudos qualitativos. Entretanto, as autoras destacam a necessidade de pesquisas que narrem experiências multiculturais levadas a cabo por professores e formadores de professores no cotidiano de suas práticas pedagógicas, de forma a compreender os potenciais e desafios na implementação do olhar multicultural no cotidiano educacional.

Nesse sentido, a pesquisa de Canen e Oliveira (2002) buscou exatamente atender a necessidade de se verificar como a prática escolar pode ser guiada pelo multiculturalismo crítico, ou seja, quais as formas concretas que o multiculturalismo pode ser traduzido em currículo em ação. Para tanto, as autoras realizaram um

estudo de caso de cunho etnográfico com uma professora de Ciências comprometida com uma perspectiva anti-racista no ensino daquela disciplina.

Para analisar a prática docente, foram delimitadas três categorias do multiculturalismo em ação: crítica cultural, hibridização e ancoragem social discursiva. Ao construir sua prática pedagógica levando em consideração os universos culturais dos alunos, hibridizando o discurso biológico com outros provenientes de campos diversos como a Antropologia, a música e a poesia, aquela professora produzia ressignificações da linguagem, subvertendo sentidos anti-racistas e trabalhando o multiculturalismo crítico a nível da gênese discursiva da construção das diferenças.

No entanto, o privilégio a um marcador identitário específico (no caso, raça), pode apresentar potenciais e limitações para o multiculturalismo em ação. Na prática pedagógica analisada ficou evidente que outros determinantes tais como linguagem e etnia, quando surgiam, eram revestidos de um discurso mais folclórico, contrastando com o tom multicultural crítico.

As autoras concluíram que perceber a prática pedagógica multicultural como uma prática que se constrói discursivamente, em função de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, parece ser um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometida. Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como "diferentes", a educação e a formação de professores não pode mais se omitir quanto à questão multicultural. Narrar nossas experiências, dialogar com movimentos sociais e com práticas efetivadas nessa linha, assim como incrementar nossas pesquisas sobre o currículo multicultural são, sem dúvida, alguns caminhos promissores para a concretização desse ideal.

A pesquisa de Andrade (2003) investigou na realidade escolar como se evidencia a questão da identidade e da diferença que, impregnada na noção de cidadania, atravessa a concepção de educação.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o próprio currículo vivenciado pelas professoras entrevistadas ao longo de sua formação escolar, funcionou como elemento discursivo que produz verdades sobre diversidade cultural e educação

para a cidadania, definindo os papéis dos alunos e professores, além de construir hierarquias e produzir identidades. Assim, as falas das professoras estavam pautadas em metanarrativas do liberalismo moderno como: sujeito autônomo, consciente de si e capaz de uma liberdade de pensamento e decisão; imagem libertadora da razão crítica e fé no progresso.

Partindo de uma análise foucaultiana da relação estética de amizade nas relações de sala de aula, a autora concluiu que não cabe aos professores transmitir as suas verdades sobre cidadania, identidade e diferença, mas proporcionar aos alunos conhecimentos para que eles próprios possam construir suas representações sobre esses conceitos. Segundo ela, é preciso desfocalizar as formas convencionais de educação ditas cidadãs, baseada em normas e valores estáveis e analisar historicamente as práticas discursivas existentes em toda cultura que contribuíram para a constituição do sujeito: homens, mulheres, homossexuais, negros, brancos, índios, adultos, crianças, adolescentes, idosos, mães, pais, professores, alunos, normais, brasileiros etc., sem, contudo, reduzi-los a estas categorias.

A proposta por ela defendida é rever os significados construídos historicamente e questionar essas verdades tradicionalmente transmitidas nos currículos sobre cidadania, direitos e deveres.

Já a pesquisa de Almeida e Cacillini (2005) buscou compreender o que pensam e sabem os/as professores/as a respeito da diversidade cultural e os conflitos vivenciados por eles/as para acolher a diversidade dos educandos, além dos espaços e tempos de formação para discussão desse tema.

A pesquisa revelou que os/as professores/as têm sentido a necessidade de estabelecer o “perfil” do/a aluno/a. O reconhecimento desse “perfil” representa a possibilidade de adequar diferenciadas atividades e avaliações aos diferentes “perfis”. Para as autoras é importante que a formação docente incorpore a dimensão histórica dos sujeitos (criança, mulher, homem, professor, professora) a fim de que se compreenda também a dimensão cultural que os constitui. Verificou-se também a necessidade e a importância de fomentar debates sobre a construção histórico-social dos conhecimentos, especialmente os escolares, porque compreender que os conteúdos escolares são frutos da história, da cultura e de uma construção social estabelecida por determinadas pessoas e interesses em um determinado tempo e espaço poderia auxiliar os docentes a compreender melhor as disputas, os

interesses e não neutralidade presente nas disciplinas e nos conteúdos, no momento em que buscam selecionar o currículo para a escola.

Dessa forma, as autoras destacam a necessidade do estabelecimento de uma agenda da educação multicultural, com programas de formação docente que incorpore as questões do multiculturalismo e estimule os debates relativos aos temas da sexualidade, do gênero, raça, culturas e incentive o/a professor/a a exercer a sua criatividade, a imaginação e a pesquisa. Os exercícios da reflexão e da pesquisa poderiam encorajar os docentes a experimentar a sua subjetividade por meio das escolhas do material didático, da aquisição de um acervo pessoal como filmes, mídia, documentários, músicas, literatura que pudessem ser trabalhados nas escolas.

E, por fim, a pesquisa de Siss (2003) faz um estudo teórico sobre como o multiculturalismo se apresenta em diferentes contextos, principalmente no Brasil. Suas conclusões demonstram que o grande dificultador do enfrentamento da multiculturalidade e da organização dos grupos no Brasil está no mito da democracia racial que, ainda hoje, informa a subjetividade dos formuladores e gestores das políticas públicas, sociais e educacionais brasileiras.

Todas essas pesquisas acenam para a importância da formação de professores para uma educação que atenda a multiculturalidade brasileira. Também destacam a necessidade das políticas educacionais estarem voltadas para essa questão.

Algumas pesquisas mostraram que há iniciativas de práticas docentes, tanto no ensino superior como no ensino fundamental, que buscam ser multiculturais, mas que ainda são restritas e frágeis, revelando a necessidade de novos estudos, pesquisas, cursos de formação e políticas educacionais que dêem conta da multiculturalidade na escola brasileira.

No próximo item deste capítulo, continuando a temática sobre as políticas educacionais, as ações desenvolvidas pelo MEC, a formação de professores e a multiculturalidade brasileira, destaco as contribuições verificadas nas entrevistas que realizei no Brasil.

### ***Principais dados das Entrevistas***

As três entrevistas realizadas<sup>270</sup> trouxeram várias contribuições e pontos de discussão acerca da temática aqui discutida, ou seja, compreender como a multiculturalidade é abordada nas políticas educacionais e de formação de professores no Brasil.

Os dados adquiridos nas entrevistas permitiram a compreensão de algumas questões fundamentais que foram agrupadas nas seguintes categorias de análise apresentadas no quadro 8:

#### **Quadro 8 – Categorias de análise das entrevistas brasileiras**

⇒ Multiculturalismo e educação
⇒ Formação de professores e multiculturalidade
⇒ Papel dos movimentos sociais nas políticas educacionais
⇒ Ações do MEC/SECAD

⇒ *Multiculturalismo e educação*

No decorrer desta pesquisa busquei demonstrar que o multiculturalismo fornece à educação informações importantes que delimitam um novo contorno à prática educativa. Essas informações perpassam o currículo formal, o currículo

---

<sup>270</sup> Todas as entrevistas foram transcritas e estão disponíveis nos anexos deste trabalho.

oculto<sup>271</sup>, a metodologia, a avaliação, enfim, todo o processo escolar, por exemplo, são informações sobre quem são os alunos que estão na escola, que conhecimentos são relevantes para essa clientela, quais conteúdos precisam ser selecionados, como desenvolvê-los, o que o currículo oculto está ensinando, quais valores e concepções devem ser transmitidos para formar pessoas que respeitem as diferenças, que percebam o outro com dignidade e garantam que todos sejam iguais em suas diferenças.

Essa relação fundamental entre multiculturalismo e educação foi comentada com muita propriedade pela profissional que participou das ações do MEC. Sua resposta sugere caminhos importantes tanto para o trabalho na escola como para as políticas educacionais.

A educação brasileira só será verdadeiramente de qualidade quando incluir dentre suas preocupações a questão do multiculturalismo, partindo do fato inquestionável de ser o Brasil um país multirracial e, por consequência, pluricultural, no qual a co-existência das diferentes manifestações culturais deve ser garantida. E a escola é o lugar por excelência onde as aprendizagens relativas à questão devem acontecer. A escola deve, por isso, considerar, entre outros, na perspectiva étnico-racial e cultural que:

- a) o ambiente escolar esteja aberto para discutir o fato de que o Brasil não tem uma cultura única e uniforme, que as culturas formadoras da nossa cultura têm de ser levadas a sério no currículo escolar (culturas africanas, asiáticas, indígenas e européias) e não apenas e exclusivamente as européias;
- b) o contexto no qual está inserida, com suas especificidades culturais, seja levado em consideração na formulação da proposta curricular que deve contemplar a questão do Brasil ser multirracial e pluriétnico;
- c) toda a comunidade escolar precisa estar engajada na formulação da proposta pedagógica que viabiliza tratar a questão com adequação e com base em estudos já existentes;
- d) as atividades culturais (multi) devem estar integradas ao currículo e não serem desenvolvidas apenas como apêndices a serem descartados, sempre que outros interesses entrarem em jogo (entrevista respondida em 28/02/2008).

---

<sup>271</sup> Segundo Silva (2003), o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Assim, ele se concretiza nas atitudes, comportamentos, valores, orientações, regras, rituais, regulamentos e normas. Acrescento também a relação professor-aluno. A consciência de sua existência e de seu potencial na formação dos alunos permite ao professor escolher o que pretende ensinar por meio desse currículo informal.

Essa resposta resume o que tentei mostrar na primeira parte deste capítulo, ou seja, que o Brasil é formado por várias culturas e não apenas pela cultura padronizada, a europeia (branca, masculina, católica e de classe média) e para que a educação atinja seu objetivo maior, estabelecido na Constituição Federal do Brasil de 1988 e reafirmado na LBB 9.394/96, como um direito de todos e dever do Estado e da família, precisa garantir a aprendizagem de todos e a questão cultural é fundamental para que as pessoas se reconheçam enquanto constituintes da cultura brasileira, que aprendam a importância de todas as culturas que formaram e contribuíram para o Brasil ser um país, um todo unitário, formado por várias particularidades.

O reconhecimento no currículo escolar das várias culturas presentes no Brasil possibilita compreender as injustiças sociais historicamente construídas, questionar a sua permanência e entender as ações que buscam amenizar todo esse processo histórico de exclusão social como, por exemplo, as políticas afirmativas, que atualmente estão sendo muito criticadas, inclusive no âmbito acadêmico<sup>272</sup>.

A questão multicultural não pode ser encarada como uma preocupação momentânea e esporádica. O reconhecimento da escola como multicultural requer uma reavaliação curricular, metodológica e de postura frente ao diferente, frente à diversidade de todos os envolvidos na educação. O ponto-chave de toda essa discussão sobre como realizar uma educação para o multicultural está numa mudança de **mentalidade**, como ressaltou uma entrevistada. Portanto, apenas legislar sobre essa questão não garante e não garantirá que os profissionais da educação atendam as deliberações legais e ofereçam uma educação que atenda às diferenças culturais, sociais, étnico-raciais da população escolar.

Resumindo esse ciclo educacional, a formação de professores desempenha um papel importantíssimo, pois forma os futuros profissionais da educação e se eles não forem sensibilizados pela questão multicultural se tornará muito difícil a execução de uma educação democrática. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância da formação de professores para a educação multicultural.

---

<sup>272</sup> Com relação às ações afirmativas, uma entrevistada ressaltou que ainda impera na sociedade brasileira um raciocínio individualista e exemplificou que um colega seu, portanto, um professor de uma universidade federal, comentou que irá votar contra o sistema de cotas porque sempre pagou a educação de seu filho que no final do ano irá prestar o vestibular.

⇒ *Formação de professores e multiculturalidade*

A formação de professores no Brasil, como demonstrei no item que tratou deste tema e nos resultados da pesquisa bibliográfica, está começando a apresentar algumas ações que buscam atender à multiculturalidade na escola brasileira, mas ainda está muito aquém das necessidades.

Segundo a profissional que participou da SECAD, a formação de professores ainda é frágil e mais contribui para a permanência de práticas discriminatórias que para o seu combate. As questões da multiculturalidade ainda não são consideradas nos cursos de formação como um elemento fundamental para a prática pedagógica em sala de aula.

Dessa forma, na análise da intelectual brasileira, ainda tem tudo por fazer na formação de professores com relação a essas questões. A maior parte das experiências de formação de professores está fora das universidades, sendo desenvolvida pelos movimentos sociais. Na universidade, na formação inicial, a questão da multiculturalidade não está presente no currículo formal, portanto, só aparece quando algum professor se interessa pela questão, normalmente pessoas ligadas aos movimentos sociais. Em outros momentos formativos como cursos de Especialização e Extensão, a questão até aparece, mas ainda de forma insuficiente.

A gente tem os cursos de Especialização, tem os cursos de Extensão, trabalhamos sim com a formação continuada de professores desde 1991, nós temos o nosso trabalho na formação de professores reconhecido e no curso de Pedagogia, o que é que nós temos? Nada, o primeiro curso de Pedagogia é a Pedagogia da Terra que incluiu uma disciplina de 30 horas, e até eu vou trabalhar nesta disciplina com um núcleo de estudantes e eles me diziam que é muito pouco tempo, mas e no nosso curso de Pedagogia que não tem nem meia hora, se tem é aquela tal da transversalidade, depende do professor (entrevista concedida em 21/02/2008).

Essas colocações evidenciam que a mudança ocorre num processo longo e vagaroso, ainda mais quando estão em xeque concepções, discursos, conhecimentos que formam a mentalidade das pessoas, historicamente construída, verdades absolutas que começam a ser questionadas.

Assim, a legislação que destaca a importância de abordar a multiculturalidade na formação de professores como as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, de 2005, além das outras Diretrizes que tratam da Educação Indígena (1999), da Educação no Campo (2002), da Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, ainda são recentes, mas precisam ser discutidas e divulgadas para se efetivarem na prática, caso contrário, correm o risco de outras medidas legais serem tomadas e essas deliberações nem chegarem a se efetivarem.

⇒ *Papel dos movimentos sociais na política educacional*

O papel dos movimentos sociais na política educacional brasileira é destacado por uma entrevistada como fundamental para a inclusão e atenção da multiculturalidade nas políticas de governo. Segundo ela, quando se trata de política, inclusive educacional, é importante a clareza de qual política estamos tratando. Política de quem? Estas questões são fundamentais no entendimento da diversidade na política educacional brasileira.

Os vários movimentos sociais brasileiros como o Movimento Negro, o Movimento dos Povos Indígenas, o Movimento dos Sem Terra, contribuíram e muito para que o governo federal instituisse uma legislação que atendesse às questões da diversidade. Segundo a entrevistada:

[...] em relação à lei 10.639, havia várias experiências na área, um lastro que se formulou e isto mostra [...] que só foi possível ser uma política de Estado porque houve uma política de movimento social e se tu fores examinar os Movimentos dos Povos Indígenas não é diferente, o Movimento dos Sem Terra não é diferente, quer dizer, é o movimento social, que num país com tanta desigualdade, o responsável pela educação, pela formulação da educação das pessoas que pertencem a esses grupos. Agora, como estes grupos não tem uma visão individualista, mas uma visão comunitária [...] o que eles programam não só se estende para todos os brasileiros [...] como atinge a todos os brasileiros. Por isso, uma coisa importante é a gente ter presente que os movimentos sociais têm contribuído para a educação brasileira [...] (entrevista concedida em 21/02/2008).

As conquistas do Movimento dos Povos Indígenas na educação podem ser encontradas a partir da década de 1990, mas com relação ao Movimento Negro, essa participação na política educacional nacional é recente, a partir dos anos 2000. Essa preocupação repentina em ouvir os movimentos sociais não é uma retratação dos poderes legislativo e executivo brasileiro acerca das desigualdades históricas do país, mas decorre de acordos internacionais assinados pelo governo como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, por exemplo, que passam a definir o atendimento à diversidade como uma prioridade da educação mundial<sup>273</sup>.

Buscando atender os acordos internacionais, o governo brasileiro desenvolve algumas medidas para atender à diversidade. Uma delas foi a inclusão de representantes dos movimentos sociais no Conselho Nacional de Educação resultando nos diversos Pareceres e Resoluções, relacionados anteriormente, acerca das particularidades da diversidade cultural e social brasileira. Outra medida destacada pela entrevistada foi a utilização de recursos financeiros internacionais para encampar políticas e ações dos movimentos sociais, por exemplo, o Cursinho Pré-vestibular para Negros Empobrecidos desenvolvido pelo Movimento Negro. Segundo a entrevistada, essas ações demonstram que o governo brasileiro utiliza um raciocínio coerente sobre as políticas educacionais, no entanto, um raciocínio muito conveniente. Coerente porque apóia o trabalho elaborado e desenvolvido pelos movimentos que buscam pensar as desigualdades sociais no país, o que não o exime de ser um raciocínio aproveitador porque utiliza das experiências bem sucedidas, sem muito dispêndio de tempo e dinheiro, como mérito também seu, não investindo em uma política própria que busque diminuir as desigualdades.

⇒ *Ações do MEC/SECAD*

Como demonstrei anteriormente, a SECAD foi criada para implementar as deliberações legais do Conselho Nacional de Educação. Dessa forma, em comparação com os anos anteriores a criação da SECAD, uma entrevistada afirma que as ações do MEC na década de 2000 são melhores se comparadas aos anos

---

<sup>273</sup> Esse acordo internacional e outros foram tratados no Capítulo 1 – Globalização e as Políticas Educacionais.

anteriores. No entanto, ressalta que essas ações ainda são qualitativa e quantitativamente inferiores as necessidades de execução de uma política de Estado e se configuram como ações pontuais, que sinalizam apenas o envolvimento do MEC e não, de fato, o seu comprometimento/compromisso.

Ainda para essa entrevistada seria necessária uma política de integração entre as determinações legais e o planejamento dos sistemas de ensino no que tange aos estados e municípios. Também sugere uma atuação consistente e sistemática em todos os níveis e modalidades de educação, com formação de gestores/as, dos profissionais envolvidos no próprio MEC, nas secretarias de educação e também nas unidades escolares, para além de um processo de formação inicial e continuada de professores, ou seja, uma mudança na forma como se pensa e age na educação brasileira.

Outra entrevistada também ressalta que as ações do MEC, via SECAD, são todas importantes, mas ainda insuficientes.

As ações de implementação da Lei 10.639 são pontuais e não tenho conhecimento de que algum sistema de ensino brasileiro tenha implementado a lei de modo organizado e abrangente com toda a rede envolvida e com normas complementares estabelecidas pelo respectivo Conselho de Educação. Mesmo as experiências exitosas de que se tem conhecimento são restritas. A produção pedagógica coordenada pela SECAD é de primeira qualidade, mas ainda não chegou a todos os lugares. Tome-se como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais que muitos educadores ainda não conhecem. O mesmo acontece com as demais produções (entrevista enviada em 28/02/2008).

Essas respostas demonstram que as ações do MEC ainda são insuficientes e pontuais, confirmando que ainda há um longo caminho para que a educação brasileira tenha na prática os princípios básicos regidos na lei maior da educação nacional, ou seja, na LDB 9.394/96:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Neste ponto é importante refletir sobre que cultura estamos ensinando, cultura de quem? Abrange a todos que estão na escola? Todos os alunos conseguem se sentir representados nessa cultura, neste pensamento?

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. Aqui defendo que a liberdade não consegue existir com a tolerância, pois quem tolera está numa situação de superioridade em relação ao tolerado e, portanto, a liberdade é unilateral, existe somente para aquele que tolera. Vários autores (Moreira, 2002; entre outros) já afirmaram que não basta tolerar é preciso respeitar o outro de forma igualitária, sem superioridade de qualquer ordem.

Paulo Freire (1995) alerta-nos que a educação é um ato político e, portanto, não é neutra, não há como não assumir uma posição e, no caso da questão multicultural, ou a educação, por meio das políticas e dos seus profissionais, busca promover a justiça social e cultural, o respeito ao diferente, assuma que não há igualdade sem o reconhecimento que todos são diferentes, valorize a diversidade, recuse aceitar ou praticar a discriminação, o preconceito, o egoísmo, o racismo, a xenofobia, o machismo ou estará ensinando, reforçando e permitindo que todas essas práticas repulsivas continuem a existir mantendo uma sociedade marcada pela injustiça e infelicidade. O desafio está lançado e temos que assumir uma posição. A mudança educacional, a mudança de **mentalidade**, só ocorrerá quando a maioria dos envolvidos na educação assumirem o primeiro tipo de postura frente à multiculturalidade brasileira.

No próximo capítulo continuo discutindo a multiculturalidade nas políticas educacionais e na formação de professores, mas focando a realidade portuguesa.



## 6 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PORTUGAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo apresento a estrutura do Sistema Educativo Português buscando contextualizá-lo para que se compreendam as condições políticas, sociais e econômicas vividas pela sociedade portuguesa que suscitaram o debate e a abertura às questões multiculturais na década de 1990, decorrentes da intenção em promover uma educação para todos garantindo o direito de igualdade de oportunidades e, principalmente, a promoção do sucesso escolar. No entanto, para a efetivação dessa educação mais democrática e igualitária, que passou a ser expressa em texto de lei<sup>274</sup>, houve a necessidade de um investimento em condições

---

<sup>274</sup> A primeira Lei de Bases do Sistema Educativo data de 1986 (Lei nº. 46/86) e afirmou ser responsabilidade do Estado garantir condições de igualdade de oportunidades de acesso à escola e de sucesso escolar.

que a favorecessem como recursos materiais, infra-estrutura e, principalmente, formação de professores.

Para a caracterização deste processo, este capítulo está subdividido em quatro momentos. Primeiramente, discuto e contextualizo a questão multicultural na sociedade portuguesa. Em seguida, abordo as ações e as medidas tomadas pelo Ministério da Educação para atender a questão multicultural dentro do Sistema Educativo Português. Num terceiro momento, caracterizo a formação de professores em Portugal – formação inicial e formação contínua – e, por fim, destaco a atenção à multiculturalidade presente na formação de professores, ressaltando os resultados que obtive com a pesquisa bibliográfica dos principais Congressos Portugueses de Educação e com as entrevistas realizadas.

## **6.1 REFLETINDO SOBRE A MULTICULTURALIDADE EM PORTUGAL**

Portugal é um país que há muitos anos convive com a diversidade cultural. Recorrendo a um passado longínquo, trago, novamente à memória a expansão marítima do século XV, que proporcionou o encontro com povos com diferentes costumes, religiões, aspectos e cores de peles. No entanto, esse “diferente”, como refere Leite (1997), era encarado como o bárbaro, o subdesenvolvido, o ignorante cultural que necessitava, por isso, ser “educado” segundo a cultura considerada nobre – a cultura europeia – resultando na castração e eliminação do “diferente”.

[...] considerava-se que havia que “educar” o indígena, despindo-o dos seus valores e tradições e preenchendo-o com a cultura e os valores nacionais, bem como os princípios da religião católica. Neste contacto com povos diferentes prevalecia a perspectiva da cultura única, das assimilações à cultura portuguesa e a ostracização de outras (LEITE, 1997a, p. 50).

De uma maneira geral, as culturas são muitas vezes confrontadas numa comparação binária, ou seja, do bem e do mal, do melhor e do pior, do civilizado e do bárbaro. Todavia, tenho claro que essa distinção não pode ser aceitável, pois não existe cultura superior, há sim, uma diversidade de culturas, cada qual com seus valores e sentidos para aqueles que vivem naquela determinada sociedade e que compartilham e, ao mesmo tempo, produzem essa cultura. Neste sentido, estou compreendendo a cultura não só no seu sentido transmissivo de conhecimentos,

condutas, valores e outros, mas num sentido mais amplo em que todas as pessoas de um grupo ao se constituírem dentro daquela cultura também passam a produzi-la.

Assim, retomo o conceito de cultura abordado no capítulo 2 deste trabalho no qual destaco, segundo Cucho (2002), que a cultura pode explicar o comportamento do homem e suas ações na sociedade em que vive, por isso, não há uma cultura única, e sim, culturas. Ou seja, a cultura pode ser encarada como uma produção coletiva, vivida e construída em todas as dimensões da vida quotidiana. Por isso, concordo e reafirmo as palavras de Leite (2002a, p. 123) quando afirma que “não existem pessoas incultas; existem, sim, pessoas com diferentes culturas, enquanto participantes e agentes de vivências diversas, e construindo com as suas experiências um universo de significados”.

Portanto, a diversidade está cada vez mais presente em todos os lugares do globo terrestre e é inevitável o convívio com as diferenças. Partindo dessa constatação, nas últimas décadas, como Portugal tem olhado para o diferente?

É necessário regressar às últimas três décadas para compreender a situação política que provocou grandes mudanças na estrutura social, económica e educacional em Portugal. A década de 1970 foi um período de grandes mudanças no país. A Revolução de 25 de abril de 1974 foi o marco da democratização e da abertura política e económica. Nesse dia, o Movimento das Forças Armadas derrubou o governo fascista-colonialista. Nas palavras do General Vasco Gonçalves<sup>275</sup> (2004, p. 1), “a Revolução de Abril foi a mais profunda e a mais popular das revoluções portuguesas”. O General também destaca as várias mudanças instituídas com a Revolução:

- Instaurou um regime de amplas liberdades, garantias e direitos políticos, cívicos, culturais, sindicais e laborais.
- Destruiu as bases do capitalismo monopolista de estado e dos grupos económicos monopolistas.
- Nacionalizou a banca e as companhias de seguros, os sectores básicos da produção, as principais empresas de transportes e comunicações, criando um sector público de peso determinante na nossa economia, na regulação do mercado e no comércio externo.

---

<sup>275</sup> O General Vasco Gonçalves pertenceu ao Movimento das Forças Armadas (MFA) que derrubou, em 25 de Abril de 1974, o regime existente e foi Primeiro-Ministro durante vários governos provisórios.

- Realizou a Reforma Agrária com a expropriação do latifúndio, dando origem à constituição de unidades colectivas de produção constituídas e dirigidas por trabalhadores assalariados rurais, trabalhadores sem terra, pequenos e médios proprietários rurais.

[...]

- Promoveu transformações progressistas no ensino, e um extraordinário aumento da frequência escolar.
- Aprovou a criação do Serviço Nacional de Saúde, e desenvolveu a cultura e o desporto populares (GONÇALVES, *ibid.*, p. 2).

A idéia de igualdade passou a fazer parte do ideário ideológico e também do vocabulário dos portugueses. As colônias africanas – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e Moçambique – atualmente conhecidas como PALOPs – tornaram-se independentes depois desta Revolução, gerando situações que levaram muitos luso-africanos, juntamente com outras etnias e ex-migrantes, a viver em Portugal. Essa situação foi desenhando um novo cenário para o país e para o Sistema Educativo. A diversidade cultural passou a evidenciar-se e a demonstrar que a forma como o ensino estava configurado, com currículos etnocêntricos e monoculturais que privilegiavam apenas uma cultura, não era mais representativo e significativo nesse novo contexto (Cortesão; Stoer, 1995; Leite, 2002a).

Esta situação, aliada aos ideais que passaram a orientar a sociedade portuguesa, evidenciaram a necessidade de se instituírem mudanças educacionais. Dessa forma, o Sistema Educativo, assim como todos os outros setores sociais, passou a dispor de uma legislação que garantiu novos direitos à população. Primeiramente, foi elaborada a Constituição da República Portuguesa de 1976, que redefiniu novos contornos ao Sistema Educativo, principalmente nos artigos 73º e 74º, quando define a educação como um direito de todos, garantindo a democratização – tanto de acesso como de sucesso escolar – visando *superar as desigualdades, favorecer o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade.*

Artigo 73º (Educação, cultura e ciência)

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de

responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

[...]

Artigo 74º (Ensino)

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
  - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
  - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
  - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
  - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
  - e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
  - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
  - g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
  - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
  - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
  - j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino (PORTUGAL, 2005<sup>276</sup>, p. 25-26).

Dez anos mais tarde, em 1986, é deliberada uma legislação específica para o Sistema Educativo, a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei 46/86<sup>277</sup>, que reforça a necessidade de ser dada atenção à diferença e às questões multiculturais. Essas intenções podem ser observadas no discurso do artigo 2º em vários de seus incisos:

Artigo 2º - Princípios gerais

[...]

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar.

3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de

---

<sup>276</sup> Estou utilizando a VII Revisão Constitucional da Assembléa da República realizada em 2005, disponível em: <[http://www.parlamento.pt/const\\_leg/crp\\_port/constpt2005.doc](http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/constpt2005.doc)> Acesso em 13/09/2006.

<sup>277</sup> Esta lei também será objeto de análise no capítulo 7 desta tese. Neste momento realizo apenas uma exploração do material, pois o tratamento dos dados, as inferências e as interpretações serão realizados posteriormente.

ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

[...]

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas idéias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (PORTUGAL, 1986, p. 1).

Seguindo esses princípios, a lei também garante a igualdade de oportunidade quando reforça, no artigo 3º, o direito à diferença.

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como a consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

[...]

j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo (PORTUGAL, 1986, p. 2, grifo meu).

Outra medida importante descrita nesta lei foi a expansão dos anos de escolaridade obrigatória e gratuita, aumentando a duração do ensino básico de seis para nove anos, sendo obrigatória a frequência à escola até a conclusão deste ensino ou até os 15 anos de idade.

Para tanto, no artigo 8º, sobre a organização do sistema, é definido que o Ensino Básico passa a corresponder a três ciclos seqüenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. O 1º ciclo, o qual me interessa especificamente neste estudo, é descrito como estando sob a responsabilidade de um único professor, podendo ser coadjuvado em áreas específicas. Seu objetivo específico é desenvolver a linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora, como demonstrado no plano curricular apresentado no quadro 9.

## **Quadro 9 – Plano Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico<sup>278</sup>**

<b>Expressão e Educação:</b>
<b>Físico-Motora</b>
<b>Musical</b>
<b>Dramática</b>
<b>Plástica</b>
<b>Estudo do Meio</b>
<b>Língua Portuguesa</b>
<b>Matemática</b>
<b>Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões)</b>

Desse modo, a Lei de Bases representou grandes avanços. Segundo Arroiteia (1991), essa lei definiu os princípios em que se baseia a organização do sistema educativo de forma a contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, na intenção de incrementar em todas as regiões do país a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência.

---

<sup>278</sup> Este Plano Curricular sofreu alterações no princípio dos anos 1990 com a inclusão da designada “Área-Escola” na qual a Educação Moral e Religiosa podia ter como alternativa a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Na transição de séculos, com a reorganização curricular legislada em 2001 (Decreto-Lei nº. 6/2001) o plano de estudos passou a conceber, além das Áreas Curriculares Disciplinares, as chamadas Áreas Curriculares não Disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projeto e Formação Cívica). Além disso, transversalmente a estes dois tipos de Áreas, é definida a intenção de “Educar para a Cidadania”.

Como já referi, do ponto de vista educacional, a Lei de Bases representou um salto qualitativo com relação à democratização do ensino, enunciando como responsabilidade do Estado assegurar, além da igualdade de oportunidades de acesso à escola, a igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Esse avanço pode ser observado se comparado as idéias preconizadas nos anos 1970 por Veiga Simão<sup>279</sup>, quando a idéia de democratização se limitava ao acesso, pois o sucesso era entendido como dependente apenas do mérito de cada um. Na crítica a esta concepção, orientada pelo princípio da meritocracia, afirma Leite (2003, p. 21):

Nesta lógica, se o aluno fosse inteligente, cumprisse as tarefas e estudasse as matérias escolares, atingiria os objectivos definidos pelo sistema; em caso contrário, não havia razão para alarme ou para 'más consciências' pois a causa estava no 'não mérito' da criança ou do jovem.

Por isso, o discurso igualitário da Lei de Bases do final da década de 1980 deveria produzir efeitos, ou seja, obrigar-se-ia a criação de condições que positivamente interferissem no sucesso de todos os alunos e alunas: “Já não bastava a igualdade de acesso, garantida pela abertura das escolas a alunos de grupos sociais, culturais e económicos diversos, sendo necessário intervir de modo a todos eles gerar sucesso” (LEITE, 2006a, p.91).

Nesta análise da situação portuguesa, também é importante destacar outros acontecimentos políticos que favoreceram um discurso em favor de uma educação que atendesse às questões multiculturais. Ainda em 1986, Portugal se integra à Comunidade Europeia necessitando adequar suas políticas aos pressupostos desta organização, inclusive no campo educativo. Para Carrera (2002), essa integração constitui um dos fatores de transformações da escola. Nas suas palavras, “nasce uma nova consciência crítica sobre a escola portuguesa, em parte, pressionada por olhares de organizações internacionais e por estudos comparativos entre o nível da população portuguesa e outras” (p. 711). Além dessa integração, Portugal fazia parte de outros órgãos internacionais como a OCDE<sup>280</sup>, o Conselho da Europa e a UNESCO que recomendavam programas de educação para o multiculturalismo (Leite, 2000; 2002a).

---

<sup>279</sup> Veiga Simão foi Ministro da Educação do Governo “Marcelista” – último governo de Portugal antes da Revolução de Abril de 1974 que foi liderada pelo Primeiro-Ministro Marcelo Caetano.

<sup>280</sup> OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

Assim, as políticas educativas do final da década de 1980 e início de 1990 passaram a ser orientadas para a compreensão do fenômeno multicultural e para intervenções que positivamente respondessem a essas características da realidade.

Enquanto as políticas educativas dos anos que antecedem a década de 70, enfatizavam a hegemonia social orientando-se, face à diversidade, pelo princípio da assimilação, nos finais dos anos 80/ início dos anos 90, num cenário indubitavelmente multicultural, e num contexto da inclusão social e estrutural de diferentes grupos sócio-culturais e étnicos, eclodiu um discurso orientado, quer para a compreensão do fenômeno do multiculturalismo, quer para uma intervenção educativa que positivamente respondesse às características plurais da população escolar (LEITE, 2002a, p. 287-288).

Em síntese, observa-se que o ideário democrático vivido na década de 1970 possibilitou um repensar acerca das questões escolares, principalmente com relação ao direito de acesso e sucesso escolar e, portanto, também com respeito às peculiaridades e diferenças individuais. Contudo, como nos dizem alguns estudos, esta garantia de direitos de igualdade de sucesso nem sempre se concretizou (e se concretiza) na prática. Segundo estatísticas apresentadas por Leite (2002b), na década de 1970, as taxas de insucesso que eram de 42% para os alunos dos quatro primeiros anos de escolaridade (1º ciclo) não sofreram grandes alterações na década seguinte; em 1982/83 baixou apenas para 38,5%, sendo a população mais atingida por esse insucesso escolar as crianças pertencentes às famílias pobres e não lusas. Como afirma a autora em outra obra (2002a, p. 193), “os grupos socioculturais mais penalizados pelo insucesso escolar são, sobretudo, os dos meios economicamente desfavorecidos e os que possuem valores, expectativas e códigos diferentes dos privilegiados pela instituição escolar”. No mesmo sentido, a autora ressalta que, nas vésperas do alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 9 anos (nas vésperas de 1986), mais de um terço dos alunos inscritos não conseguiam concluir os 6 anos de escolaridade até então obrigatórios (Leite, 2006a).

Na tentativa de atender a esta realidade, o Ministério da Educação desenvolveu algumas ações que não necessariamente tinham como prioridade a multiculturalidade como, por exemplo, o PIPSE<sup>281</sup>, criado em 1987, tinha como objetivo reduzir a taxa de insucesso e criar condições para que as crianças que

---

<sup>281</sup> PIPSE – Projeto Interministerial de Promoção de Sucesso Educativo.

ingressassem no 1º ano de escolaridade pudessem cumprir os nove anos de escolaridade obrigatória. Segundo análises a esse projeto, ele se concentrou mais nos aspectos técnicos e didáticos do que nos aspectos estruturais, pois desenvolveu a sua ação fundamentalmente ligada ao apoio alimentar, transporte e material escolar dos/as alunos/as (Leite, 2000, 2002a).

Em 1991 o PIPSE foi suspenso, sendo sucedido pelo PEPT<sup>282</sup> que se propôs “assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos com sucesso, recorrendo a estratégias de valorização da escola como comunidade educativa” (LEITE, 2000, p. 7). Este programa vem ao encontro do que foi recomendado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, e da resolução nº. 29/91 do Conselho de Ministros Portugueses que, entre outros objetivos, buscou promover a igualdade de oportunidades com condições de acesso à escolarização, a promoção da melhoria da qualidade de educação e ensino e a qualificação pessoal e profissional da juventude portuguesa. No entanto, este projeto também não teve a multiculturalidade como objetivo prioritário, mas se centrou na procura de meios que aumentassem a frequência escolar, permitissem a obtenção da escolaridade obrigatória e gerassem condições para uma inserção no mundo do trabalho.

Além das ações do Ministério da Educação, que até agora enunciei, também foram desenvolvidas outras medidas que apresentaram uma explícita intenção em favorecer uma educação e uma formação de professores face à multiculturalidade. Nesse sentido, em 1990 a ex-DGEBS<sup>283</sup> lançou o projeto designado PEDI<sup>284</sup> envolvendo 35 escolas do 1º Ciclo da zona de Lisboa e que foi desenvolvido até 1993. No ano seguinte, 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural que, posteriormente, passou a ser designado como Secretariado Entreculturas. Uma das ações deste Secretariado foi a institucionalização do PREDI<sup>285</sup>, desenvolvido de 1993 a 1997. Outra importante medida, no âmbito da atenção ao multiculturalismo, foi a criação do Cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, em 1996, dependente direto do Primeiro Ministro (responsável pela equipe governativa). Esta medida permite

---

<sup>282</sup> PEPT – Programa de Educação para Todos

<sup>283</sup> DGEBS – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

<sup>284</sup> PEDI – Projeto A Escola na Dimensão Intercultural

<sup>285</sup> PREDI – Projeto Educação Inter/Multicultural

reconhecer a importância crescente da atenção à multiculturalidade, aspecto também presente no campo do Ministério da Educação. Na formação de professores a educação inter/multicultural constituiu, nesse período, uma área prioritária e levou a formação de um grupo de trabalho para estudar medidas e implementar no Sistema Educativo oportunidades de igualdade e inserção das crianças ciganas. Essas ações serão analisadas com mais profundidade no próximo item deste capítulo.

Para agora é importante ressaltar que, paralelamente as ações do governo, grupos de intelectuais e de pesquisadores também se debruçaram sobre as questões da diversidade nas escolas e contribuíram na produção de novos conhecimentos sobre alternativas para a formação de professores capazes de lidarem com essas diferenças de forma a se contribuir para o sucesso de todos os alunos. Exemplos destas ações são os projetos desenvolvidos entre 1990 e 1995, coordenados por pesquisadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, como o PIC<sup>286</sup>, coordenado por Luiza Cortesão, desenvolvido em três escolas com populações de origem luso-portuguesa, cigana-portuguesa e africana (Cabo Verde, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau). Os principais objetivos desse projeto eram:

[...] conhecer características, valores, hábitos, ritmos e expectativas dos grupos sócio-culturais existentes na escola; promover, através de uma metodologia de investigação-acção, a preparação de professores para diferenciar as suas ofertas de ensino-aprendizagem, encarar, numa perspectiva não etnocêntrica, os costumes, valores, ritmos e expectativas de crianças com origens culturais diferentes; construir, na base da investigação feita, um currículo, ao nível da formação de professores do ensino básico, para uma educação inter/multicultural (CORTESÃO; STOER, 1995, p. 11).

Outro trabalho nessa perspectiva foi o PEDIC<sup>287</sup>, coordenado por Steve Stoer, desenvolvido em quatro escolas com o objetivo de, em primeiro lugar, construir e desenvolver processos que garantissem condições de escola para todos, pensando numa escola onde crianças e jovens de diferentes grupos “minoritários” adquirissem saberes e instrumentos que os ajudassem a viver e intervir numa sociedade

---

<sup>286</sup> PIC – Projeto de Educação Intercultural

<sup>287</sup> PEDIC – Projeto Educação e Diversidade Cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação

(hegemonicamente dominante), sem que isso fosse conseguido por meio da destruição da auto-imagem e da cultura do seu grupo de pertença (Cortesão; Stoer, 1995).

Todas essas ações, tanto da iniciativa do Ministério da Educação como da responsabilidade dos investigadores/acadêmicos, eram justificadas pela presença inquestionável da diversidade no Sistema Educativo e decorrente das medidas legais e outras circunstâncias políticas que anteriormente realcei. Para se ter uma idéia da presença dos vários grupos culturais minoritários no início dos anos 1990, apresento na tabela 6 a variedade de grupos e o grande número destes alunos, comparado ao total nacional nas escolas portuguesas.

**Tabela 6 – Número de matrículas das minorias étnicas no 1º Ciclo**

	Etnia Cigana	Ex-migrantes	Timor/Macau	África Palops	Brasil	União Européia	Outros	Total Minorias	Total Nacional
<b>1989/1990</b>	2800	4726	30**	11179	*	*	*	*	386701
<b>1992/1993</b>	3990	12298	532	12947	906	2970	8039	41682	530520
<b>1993/1994</b>	4317	11033	551	13974	1130	2009	4887	37901	508605
<b>1994/1995</b>	4532	10698	742	13846	1015	2064	2891	35788	485473

\* Não conhecido

\*\* Só Timor Leste

Fonte: LEITE, 2002a, p. 196-197.

Essa diversidade se torna cada vez mais complexa na década atual. Como pode ser observado na tabela 7, que apresenta dados mais recentes sobre a matrícula dos grupos minoritários no 1º Ciclo do Ensino Básico, a configuração da clientela atendida na escola portuguesa vai sendo modificada e diversificada ainda mais com o passar dos anos, demonstrando cada vez mais a multiculturalidade presente nas escolas e a necessidade de formas alternativas de trabalho com essa diversidade.

**Tabela 7 – Número de matrículas das minorias étnicas no 1º Ciclo do Ensino Básico – Dados do Continente**

Grupo cultural/nacionalidade	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004
Ciganos	<b>6440</b>	<b>7186</b>	<b>7289</b>	<b>7216</b>
Angola	<b>6003</b>	<b>6390</b>	<b>6206</b>	<b>5471</b>
Cabo Verde	<b>5635</b>	<b>6138</b>	<b>6114</b>	<b>5558</b>
União Européia	<b>3090</b>	<b>3417</b>	<b>3305</b>	<b>3217</b>
Guiné-Bissau	<b>2105</b>	<b>2131</b>	<b>2070</b>	<b>1974</b>
Brasil	<b>1728</b>	<b>2637</b>	<b>3214</b>	<b>3579</b>
S. Tomé e Príncipe	<b>1165</b>	<b>1250</b>	<b>1297</b>	<b>1211</b>
Moçambique	<b>939</b>	<b>877</b>	<b>796</b>	<b>672</b>
Índia e Paquistão	<b>568</b>	<b>557</b>	<b>522</b>	<b>509</b>
Macau	<b>121</b>	<b>128</b>	*	*
Timor	<b>170</b>	<b>117</b>	<b>100</b>	<b>89</b>
Ucrânia	*	*	<b>805</b>	<b>1267</b>
Moldávia	*	*	<b>388</b>	<b>514</b>
Romênia	*	*	<b>358</b>	<b>510</b>
China	*	*	<b>381</b>	<b>450</b>
Rússia	*	*	<b>240</b>	<b>270</b>
Outras Nacionalidades	<b>3304</b>	<b>3845</b>	<b>3483</b>	<b>2647</b>
Total de Minorias	<b>31268</b>	<b>34673</b>	<b>36568</b>	<b>35154</b>
Total Nacional	<b>501221</b>	<b>487197</b>	<b>475892</b>	<b>473156</b>

\* Não aparece neste ano

Fonte: GIASE. *Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade (00/01 – 03/04)*. Ministério da Educação. 2006. Disponível em: «[http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/GCN\\_01\\_04.pdf](http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/GCN_01_04.pdf)» Acesso: 22/09/2006.

Partindo desses dados, é possível inferir que está existindo um aumento no número de alunos com outras origens culturais, além de uma maior diversidade de situações transportadas por novos movimentos migratórios em que ganham destaque os países do leste europeu e também do Brasil. No entanto, a discussão sobre estas questões não está mais tão intensa e com o mesmo fervor da década passada. Nas palavras de Leite (2006a, p. 2), a atenção à multiculturalidade “não está a ter a amplitude que se esperaria quando, no princípio desses anos 90, passou a marcar as agendas académicas e até as agendas políticas”. Enquanto no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 a discussão sobre a questão multicultural estava, como ressaltam Cortesão e Stoer (1995), na ordem dia em Portugal, hoje ela, de acordo com estudos de Leite (2006a, 2006b) está mais esmorecida.

No entanto, o reconhecimento da necessidade de ter em conta a diversidade e a especificidade dos vários contextos educativos desencadeou, no final dos anos 1990 em Portugal, um movimento chamado de “territorialização<sup>288</sup> da educação” que esteve na origem da “Reorganização do Currículo” em 2001 (legislada pelo Decreto 6/2001). Este processo de “territorialização da educação” baseia-se na idéia de proporcionar às escolas e aos professores maior autonomia com relação às decisões curriculares. Assim, caberia a cada instituição configurar um currículo mais adequado às especificidades da população escolar.

[...] um currículo que proporcione uma formação de maior qualidade [...] para permitir incorporar as realidades e as especificidades das situações existentes ao nível das escolas, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo completamente estruturado e definido à escala nacional” (LEITE, 2005, p. 21).

Portanto, esse projeto curricular produzido localmente poderia estar atento à diversidade presente em cada escola e oferecer uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem mais próxima de seus interesses, partindo de seus conhecimentos e gerando, desta forma, um significado e uma qualidade maior ao trabalho da escola. Para Leite (ibid., p. 21), essa produção local implica em “rejeitar práticas que fazem o culto ao unívoco e que são indiferentes às diferenças, não respeitando a heterogeneidade e a diversidade e não se estruturando num suporte

---

<sup>288</sup> O conceito de territorialização está sendo entendido como um processo de valorização do local que ao mesmo tempo em que se opõe ao conceito de globalização é emergente deste processo (Leite, 2005).

de dinâmica e interação”. No entanto, como ressalta a autora, esse processo de territorialização não é tão simples assim. Ele implica autonomia, responsabilidade nas tomadas de decisões e comprometimento, além de um trabalho coletivo de todos os envolvidos no processo educativo. Partindo do pressuposto de que as mudanças não ocorrem dentro da escola por meio de decretos (Leite, 2005, p. 24), penso que esse movimento de territorialização possa contribuir para uma atenção mais significativa a questão da multiculturalidade dentro das escolas e para a promoção de uma educação com sucesso para todos.

Tendo por base o que foi exposto até o momento, no próximo item analiso as ações do Ministério da Educação em Portugal, especificamente as medidas que tiveram, no período de 1990 a 2005, uma intenção em promover uma educação intercultural e em atender a multiculturalidade presente no Sistema Educativo.

## **6.2 FOCALIZANDO AS AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PORTUGUÊS NO PERÍODO DE 1990-2005**

O Ministério da Educação em Portugal, por meio da Reforma Educativa que instituiu um discurso de “escola para todos”, começou a intensificar, a partir da década de 1990, medidas de promoção de sucesso escolar e de atenção à multiculturalidade presente nos diversos contextos escolares. A tradição com relação à diversidade, caracterizava-se por um discurso orientado pelo princípio da assimilação, ignorando, portanto, as diferentes culturas que conviviam dentro das escolas (multiculturais) e impondo a cultura padrão (da elite dominante economicamente, branca, masculina, heterossexual, católica) transformando a cultura da escola em monocultural (Leite, 1997, 2002a; Cortesão; Stoer, 1995).

Assim, nessa tradição escolar, a diferença era encarada como um problema que deveria ser resolvido a partir da “eliminação” e incorporação da cultura portuguesa como meio de integração. A relação com o outro era caracterizada como uma distinção do “eu” e do “ele”, do “nós” e do “eles”, sendo que o “ele” e os “eles” eram encarados como desiguais e inferiores devido a suas diferenças.

O discurso valorizador de uma cultura única e assente numa ordem binária que distingue o “eu” do “ele” e o “nós” do “eles” exprimem, por um lado, uma hierarquização das diversas manifestações culturais numa dicotomia entre o que é considerado normal (o nosso) e o que é considerado anormal (o diferente) e, por outro lado, exprime a consciência que faz a pessoa agir em sociedade dentro de sistemas cuidadosamente definidos de poder e de prestígio. No campo educativo e social, perspectivas deste tipo, ou seja, posições que rejeitam culturas de origens diferentes das que são tradicionalmente aceites como a cultura válida (a chamada “cultura da elite” ou “cultura culta”) recorrem a processos de aculturação em que a assimilação é aceite como o único caminho para a ela ascender (LEITE, 2002a, p. 291).

Assim, os programas educacionais de assimilação e compensação foram, por um longo período, recorrentes em Portugal, assim como em vários países da Europa. Os programas assimilacionistas encaravam a diversidade e qualquer característica diferente do comportamento regra-padrão como um problema perturbador da ordem instituída e do consenso social. Dessa forma, valorizando a escola apenas uma única cultura, admitia-se que ela fosse conquistada apenas pelos mais capazes, segundo a perspectiva meritocrática, não havendo relação entre a possibilidade de sucesso e a origem e pertença dos alunos. Nos seus programas de ação, a escola olhava a diversidade cultural com um “olhar daltônico” enxergando todos os alunos como pertencentes a apenas uma cultura, sendo incapaz de enxergar o arco-íris cultural, ou seja, as diversas culturas presentes na escola (Stoer; Cortesão, 1999).

No quadro dessas idéias surgem os programas compensatórios como recursos para aqueles alunos considerados em situação de “déficit” cultural. Os programas compensatórios reconheciam a existência das diferentes culturas, mas as encaravam como carências que deveriam ser superadas, por isso, submetiam esses alunos, pertencentes na sua maioria aos grupos minoritários, a processos e estratégias de ensino que lhes permitiam superar aquilo que era considerado seu ‘déficit’ colocando-os, assim, em pé de igualdade com os outros alunos. Nessa concepção, o fracasso ou o sucesso escolar também eram atribuídos aos alunos e às suas características de origem e não ao sistema ou ao currículo escolar (Leite, 2001).

Na evolução de um discurso em favor de uma “educação para todos”, que assegurasse além do acesso também o sucesso escolar, surgem programas que

reconhecem a diferença como um direito e os efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais. No entanto, Leite (ibid.) destaca a dificuldade de implementar esses projetos nas escolas e de mudar a prática de muitos professores, pois implica o difícil rompimento com a tradição que socializou esses agentes educativos na ausência de vozes distantes da cultura escolar e no desconhecimento de processos que permitem reconstruir um conhecimento que seja de todos e, simultaneamente, de cada um dos grupos culturais presentes na sociedade.

A quebra com este tipo de socialização teve o seu ponto forte no final dos anos 1980 e princípio dos anos 1990. A introdução deste discurso em favor de uma educação face à multiculturalidade ocorreu com o Ministro da Educação Roberto Carneiro<sup>289</sup>. Segundo Leite (2002a), talvez esse discurso do Ministro Roberto Carneiro em favor de uma educação que levasse em consideração a multiculturalidade possa ser justificado “pelo facto de este representar Portugal em várias organizações internacionais” (p. 312). Entretanto, é importante ressaltar que antes desse período ainda não havia um discurso ao nível administrativo que buscasse efetivar uma educação deste tipo. No entanto, infelizmente, como destaca a autora, as medidas e ações com relação à multiculturalidade ficam, muitas vezes, mais no discurso do que em práticas efetivas de mudanças.

Em relação à multiculturalidade, sentimos, de facto, que existem muitas vezes mais um discurso político e um discurso de matrizes pedagógicas do que uma política criadora de condições que viabilizem processos de educação intercultural assente em estratégias onde se aprende mais sobre a cultura de que se é portador/a e se aprende a reconhecer outras culturas, isto é, onde se aprende também a positivamente conviver e viver com os outros (id. ibid., p. 313).

Apesar disso, a existência de discursos focados na multiculturalidade e na necessidade da educação promover processos de comunicação intercultural pode constituir um bom ponto de partida para a configuração de situações que positivamente construam cenários inclusivos, democráticos e igualitários. Mas será

---

<sup>289</sup> O Professor Roberto Carneiro é Engenheiro Químico, mestre em Educação e Professor da Universidade Católica Portuguesa. Foi Secretário de Estado da Educação (1980-1981), da Administração Local e Regional (1981-1983), Ministro da Educação (1987-1991), consultor do Banco Mundial, da OCDE, da UNESCO e do Conselho da Europa.

que isso está acontecendo em Portugal? É no sentido de esclarecer esta questão que desenvolvo os pontos seguintes.

### ***Ações face à multiculturalidade do Ministro da Educação Roberto Carneiro***

A institucionalização do discurso em favor de uma educação que atendesse às questões multiculturais por parte da Administração Central gerou um fenómeno contraditório. De acordo com Leite (2002a), por um lado, houve uma concentração ao nível administrativo de poderes legitimadores das respostas às características multiculturais da população escolar e a percepção deste facto como um problema. Por outro lado, houve a visibilidade de medidas que foram globalmente positivas apresentando a diversidade como um factor de enriquecimento e desenvolvimento em muitos/as professores/as de uma atenção e envolvimento na procura de intervenções pedagogicamente diferenciadas.

Contudo, para a autora, há uma grande distância entre o que é enunciado nos discursos legais e orais e o que é concretizado, pois tanto a escola como os discursos académicos e, também os políticos, atribuem importância crucial à diferença como unidade responsável e geradora de verdadeiras mudanças. Afirma Leite (2002a, p. 314): “No entanto, na prática, estes discursos são muitas vezes meras retóricas que mais não fazem do que tentar mudar a imagem da Escola na esteira da institucionalização de uma postura de modernidade”.

O Ministro Roberto Carneiro apresentava, a princípio, um discurso voltado para valores do cristianismo, da solidariedade e do apoio material aos grupos menos favorecidos. Na análise de Leite (ibid.) está subjacente neste discurso a ideia do Estado-providência que propicia condições de igualdade entre todos os cidadãos recorrendo a formas de discriminação positiva para aqueles que estão numa situação de desigualdade. Como já mencionei, partindo desses princípios e tendo em vista a corrente imigratória para Portugal, emerge, primeiramente, um discurso

de promoção do sucesso educativo estruturado nas especificidades dos alunos quase só vista em termos de grupo social (como foi o caso dos Projetos PIPSE e PEPT) e, depois, um discurso em torno da multiculturalidade, que pode ser constatado em quatro dos compromissos assumidos publicamente pelo Ministro em 1991:

- 1) O primeiro compromisso tem a ver com a edificação de uma ordem educativa orientada para uma efectiva igualdade de oportunidades;
- 2) O segundo com a decisão de aprofundar as políticas de discriminação positiva no sistema educativo;
- [...]
- 3) O terceiro compromisso tem a ver com a consolidação de uma educação solidamente ancorada nos valores da universalidade humana – [...] em que o processo educativo é genuinamente libertador;
- 4) O quarto compromisso relaciona-se com a inequívoca determinação em mobilizar activamente todas as energias e sinergias ao seu alcance para combater laivos anómicos de intolerância étnica, animosidade cultural ou crispação rácica (CARNEIRO<sup>290</sup>, *apud* LEITE, 2002a, p. 323-324, grifo meu).

Seguindo esta linha de raciocínio, o Ministério da Educação desenvolveu algumas ações importantes no sentido de favorecer uma educação face à multiculturalidade. Em 1989/1990 este Ministério cria a Comissão para Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade em Educação que tinha como um de seus objetivos fundamentais o reforço da igualdade de todos no sistema educativo. Esta Comissão tinha como função estudar o problema da integração educativa com sucesso dos grupos diferenciados. No entanto, como ressalta Leite (2002a), os efeitos deste trabalho não foram de grande projeção no Sistema Educativo.

Outras ações também podem ser destacadas como, por exemplo, o PEDI desenvolvido a partir de 1990 e a criação, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural<sup>291</sup>. No entanto, as ações do Ministério da

---

<sup>290</sup> Refere-se ao discurso: **Palavras do Ministro da Educação, Roberto Carneiro**, na tomada de posse do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1991.

<sup>291</sup> O Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural ficou conhecido, posteriormente, como Secretariado Entreculturas ou somente Entreculturas.

Educação com relação à multiculturalidade não se restringiram somente ao tempo do Ministro Roberto Carneiro. Elas continuaram se desenvolvendo como o PREDI, desenvolvido a partir de 1993 e coordenado pelo Secretariado Entreculturas, o qual já me referi em ponto anterior. Outra medida importante foi a criação, em 1996, do Cargo de Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas e, anos mais tarde (2002), a criação de um grupo de apoio a este cargo, o ACIME<sup>292</sup>.

Para contextualizar e analisar essas ações do Ministério da Educação Português, recorro ao estudo realizado por Leite (1997)<sup>293</sup> que caracteriza alguns desses projetos desenvolvidos e aos dados que recolhi nas entrevistas realizadas.

### ***O Projeto “A Escola na Dimensão Intercultural”***

O Projeto “A Escola na Dimensão Intercultural” – PEDI – foi desenvolvido a partir de 1990 sobre a tutela da DGEBS. Segundo Leite (2002a), esse projeto adotou um discurso inovador para a época, pois até o final dos anos 1980 os professores tinham pouca sensibilidade para as questões da multiculturalidade e ainda explicavam o insucesso escolar como “deficiência” dos alunos, não relacionando esse insucesso ao funcionamento da escola ou a seleção dos conhecimentos priorizados, tão pouco aos processos de transmissão e aquisição do conhecimento.

No quadro deste contexto institucional, pode constituir motivo de alguma perplexidade o facto de um órgão da Administração Central conceber e implementar um projecto que apelava, como atenção primeira, à educação intercultural. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (em 1986), o espírito de Reforma Educativa que caracterizava essa época, a adopção de novos planos curriculares (1989) e os movimentos no sentido de adesão à Comunidade Europeia (concretizada em 1992 e agora tornada União Europeia) são condições que podem talvez explicar a origem deste projecto (LEITE, 2002a, p. 419).

No documento de apresentação o projeto é justificado, segundo Leite (1997; 2002a), como forma de atender: 1) a multiculturalidade dos indivíduos, classes e escolas; 2) a falta de preparação para a diversidade cultural nos cursos de formação

---

<sup>292</sup> ACIME – Alto-Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas.

<sup>293</sup> LEITE, Carlinda. **As palavras mais do que os actos? O currículo no Sistema Educativo Português**. Porto: FPCE-UP (Tese de Doutoramento). 1997. Este estudo, posteriormente, publicado em livro, em 2002.

inicial de professores; 3) o desejo de intervir nas situações de penalização das crianças das minorias étnicas no seu percurso escolar. Por isso, era necessário criar condições pedagógicas que permitissem o desenvolvimento e a sistematização de práticas construtivas de educação que favorecessem o reconhecimento por parte dos agentes educativos da riqueza de um contexto escolar multicultural.

Neste documento também é explicitada a compreensão de alguns conceitos norteadores da ação como a distinção entre “escola assimilacionista”, “escola multicultural” e “escola intercultural”.

A escola assimilacionista pretende assegurar a adaptação do aluno às normas sociais da cultura de acolhimento e, negando a especificidade das minorias, procura adaptá-las à cultura majoritária [...]

A escola multicultural preocupa-se com a adaptação do aluno à sua cultura de origem, relegando para segundo plano a sua adaptação ao meio onde vivem e interagem diversos grupos sociais e culturais [...]

A especificidade da escola intercultural, relativamente às atitudes assimilacionista e multiculturalista, reside no facto de rejeitar a alternativa que reduz a situação pluricultural a duas únicas soluções: a submissão de todas as culturas à cultura dominante ou o fechamento de cada cultura nos seus próprios limites. O objectivo da escola intercultural é então o de dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, assumindo, ao mesmo tempo, a diversidade cultural e a sua própria unidade escolar (DOE<sup>294</sup>, *apud* LEITE, 2002a, p. 422).

Outro conceito importante a ser ressaltado é a concepção de escola, entendida “como agência geradora de mudança social, ou seja, uma atitude curricular orientada pela postura reconstrucionista, valorizadora do desenvolvimento do indivíduo e de uma formação que privilegia o contexto social” (LEITE, *ibid.*, p. 423).

Na análise de Leite (*ibid.*), o PEDI foi importante porque conduziu a “práticas de diferenciação pedagógica e de respeito pelas especificidades e saberes dos quotidianos dos alunos, conduziu a processos de interacção entre a cultura escolar, a cultura nacional e as culturas locais” (p. 424). No entanto, o projeto surge da necessidade em fazer cumprir a exigência legal de igualdade de oportunidades,

---

<sup>294</sup> Referente ao Projeto: *A Escola na Dimensão Intercultural*.

usando a multiculturalidade como um pretexto para aceitação do projeto, mas que acabou tendo efeitos positivos nesta direção.

- 1) A questão da multiculturalidade foi mais um pretexto para fazer passar um projeto pedagógico que tinha como intenção primeira gerar mudanças ao nível dos processos de ensino, que propiciasse aprendizagens significativas e onde todas as crianças se sentissem representadas.
- 2) Apesar de a multiculturalidade constituir um pretexto, existia uma forte consciência das situações de diversidade que caracterizavam a população escolar e do facto de o ensino refletir quase exclusivamente valores e prioridades do grupo social dominante (LEITE, 2002a, p. 424).

Segundo a percepção dessa autora, a questão central e a contribuição efetiva deste projeto nacional se resumiram em envolver os professores em práticas pedagógicas que respeitavam a cultura de origem da criança, faziam da escola um lugar agradável e tornavam significativas as aprendizagens, ou seja, “um projecto de mudanças pedagógicas, mais do que de mudanças estruturais” (LEITE, *ibid.*, p. 425).

- *Estrutura organizativa do PEDI*

Em termos de recursos humanos, o PEDI desenvolveu-se com: 10 professoras-conselheiras, 4 técnicas da DOE<sup>295</sup>, 3 formadoras externas e um conjunto de professores do 1º ano (1º ciclo) das escolas selecionadas<sup>296</sup> e desafiadas a participarem do projeto. O discurso apresentado pela responsável do projeto em entrevista concedida para a pesquisa de Leite (1997) demonstra uma idéia de que a adesão ao projeto sem imposição exterior seria importante para o sucesso do mesmo, ou seja, estava implícita “a idéia de que só há mudança em educação se os professores forem agentes activos de construção dessa mudança” (LEITE, 2002a, p. 427). No entanto, o que se verificou foi, no sentido metafórico descrito pela autora, de um “modelo tipo cápsula”:

---

<sup>295</sup> A DOE (Divisão de Orientação Educativa) fazia parte da DGEBS.

<sup>296</sup> De acordo com Leite (2002a, p. 426) “o documento de apresentação do PEDI previa um número de 155 professores, correspondentes a 12 escolas do Concelho da Amadora, 16 do Concelho de Lisboa e 7 do Concelho de Oeiras. Estas escolas tinham sido selecionadas com base nos seguintes critérios: 1º) concelhos com as mais elevadas taxas de minorias étnicas; 2º) escolas desses concelhos que tivessem 50 ou mais alunos cabo-verdianos e ciganos, 35 ou mais alunos cabo-verdianos, 25 ou mais alunos ciganos”.

No sentido em que se desejava que as responsáveis pedagógica e científica “agitasse”, destapassem” e “fizessem saltar” saberes das professoras-conselheiras que, por sua vez, deveriam “agitar”, “destapar” e “fazer saltar” saberes e experiências das professoras das 30 escolas que aderiram ao projecto (LEITE, 2002a, p. 427).

Apesar disso, a autora conclui que o projeto manteve uma grande relação dialética entre teoria e prática e fomentou algumas atitudes de pesquisa e de reflexão nos professores.

Em síntese, o PEDI foi inovador para a sua época e muito contribuiu para a formação dos professores em Portugal capazes de lidarem com especificidades diferenciadas dos alunos. Esse fato pode ser constatado se considerarmos o contexto em que o Projeto foi pensado e desenvolvido, ou seja, finais dos anos 1980 e início dos anos 1990, em que grande parte dos professores não tinha as questões do multicultural como foco de atenção e até mal conseguia pronunciar a palavra multiculturalidade, como nos relatou a intelectual em sua entrevista:

No princípio dos anos 90, até o termo multiculturalidade era de difícil pronúncia pela maior parte dos professores e educadores [...] me lembro de alguns encontros com professores em Congressos e Colóquios em que os próprios professores para pronunciarem a palavra multiculturalidade tinham alguma dificuldade porque era um termo que não fazia parte do seu vocabulário [...] (entrevista concedida no dia 25/10/2006).

Assim, pode-se dizer que o PEDI foi importante para que os professores pudessem repensar e avaliar as suas concepções de educação e as suas ações práticas a partir de uma visão mais democrática e condizente com a realidade existente. Dessa forma, considero que esse Projeto constituiu uma “semente” para a construção de uma educação intercultural na escola portuguesa porque, a meu ver, esse é um processo contínuo que deveria se principiar nos cursos de formação inicial de professores e se estender ao longo da carreira docente por meio de cursos de formação continuada, ou contínua como é designada em Portugal.

Outra importante ação no sentido de favorecer a construção de uma educação intercultural em Portugal foi a criação do Secretariado Entreculturas, descrito e analisado com mais profundidade no próximo item deste capítulo.

### **O Secretariado Entreculturas**

O Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural foi criado<sup>297</sup>, em 1991, para “responder aos desafios demográficos e culturais levantados pela evolução da sociedade e da escola portuguesa” (MARTINS, 1998, p. 9). Este Secretariado, posteriormente passou a ser designado como Secretariado Entreculturas ou simplesmente Entreculturas, tendo como função “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Despacho Normativo nº. 63/91 *apud* MARTINS, *ibid.*, p. 29).

Em entrevista a coordenadora do Secretariado Entreculturas relatou-me que este órgão possui duas fases distintas. A primeira fase se inicia com a sua criação pelo Ministro da Educação Roberto Carneiro, ao qual esteve ligado até o início dos anos 2000. A segunda fase se inicia com sua desvinculação deste Ministério quando permaneceu durante 3 anos tutelado pelo Ministro da Presidência (sendo este o Ministro que junto com o Gabinete do Primeiro Ministro tutela as questões da igualdade de oportunidades) ganhando, a partir daí, uma dimensão maior e não ficando apenas vocacionado às questões da interculturalidade na área da educação. Na seqüência, a partir de 2004, o Secretariado passou a integrar o ACIME no qual desenvolve suas atividades atualmente.

Para a coordenadora do Entreculturas, o momento da criação do Secretariado foi muito claro: “o Ministério da Educação de então achou que a perspectiva da interculturalidade não estava presente nas políticas educativas e nos currículos

---

<sup>297</sup> Criado pelo Despacho Normativo nº. 63/91, de 13 de março de 1991.

escolares”<sup>298</sup>, mesmo já existindo uma legislação como, por exemplo, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86) que incorporava essas questões.

Essa mudança do Secretariado para o ACIME foi justificada, segundo a coordenadora, como uma decisão política, devido à mudança de governo e de áreas de interesses, momento em que a educação intercultural deixou de ser vista como uma prioridade. Além disso, houve a necessidade de constituição de equipes de apoio ao ACIME, inclusive na área da educação.

[...] houve uma decisão política. Claro que sabemos que o Ministério da Educação tem muitos recursos humanos e acho também que era preciso nos dar algum destino, mas a questão prioritária foi porque em 2002 foi criado o Alto Comissariado para a Imigração e criada uma estrutura de apoio aos imigrantes. Então puseram uma equipe da educação para pensar as questões da educação intercultural, mas não só de formação aos professores (entrevista concedida em 25/09/2006).

A coordenadora, na entrevista que me concedeu, resumiu as principais atividades do Secretariado na sua primeira fase, quando era constituído por oito pessoas, como: pesquisa e levantamento das práticas e projetos curriculares numa perspectiva intercultural a nível internacional e, também, a nível das escolas portuguesas, pois um dos objetivos da criação do Secretariado era conhecer as práticas e as realidades das escolas portuguesas e criar um suporte teórico a partir das práticas interculturais internacionais. Para divulgar os projetos que as escolas portuguesas desenvolviam e oferecer uma reflexão teórica sobre a temática, o Secretariado promoveu, em 1993, um Seminário intitulado “Escola e Sociedade Multicultural” que envolvia três tipos de atividades:

- a) Análise das temáticas: Diversidade cultural; Migrações e Multiculturalidade;
- b) Reflexão teórica sobre: Educação na diversidade; Formação de Professores para a diversidade;
- c) Apresentação de trabalhos: comunicações sobre projetos desenvolvidos que tratavam das questões multiculturais e exposição (mostra) de projetos educativos.

---

<sup>298</sup> Em entrevista concedida no dia 25/09/2006.

A promoção do Seminário proporcionou uma sensibilização em relação à interculturalidade e contou com a presença de vários intelectuais que estavam pesquisando e refletindo sobre esta questão<sup>299</sup>.

Outra importante atividade destacada pela coordenadora foi a publicação de materiais relacionados à educação intercultural, uma atividade ainda muito intensa no Secretariado e que permite a divulgação desse referencial de educação.

Em 1993, o Secretariado iniciou o Projeto de Educação Intercultural focado na necessidade de procurar respostas para os problemas que as crianças das várias minorias étnicas e culturais encontravam na escola (Martins, 1998). Os comentários e as análises sobre este Projeto serão explicitados num ponto a parte. Por agora, é importante ressaltar que apesar dessa iniciativa ter ocorrido em duas fases, ter oferecido formação contínua aos professores, recursos financeiros e humanos a um número significativo de escolas participantes, enfim, ter proporcionado grandes ganhos à educação portuguesa, a concepção de mudança que pude perceber durante a entrevista com a coordenadora implicava na intenção de disseminação e implantação em todas as escolas do país dos resultados do Projeto, independente das distintas realidades, demonstrando uma imposição vertical da mudança incondizente com a perspectiva teórica adotada.

Com relação à segunda fase do Entreculturas, a coordenadora destacou a redução no número de pessoas do grupo de trabalho, passando de oito para quatro, e uma ação menos intensa nas escolas, ou seja, e como evidencia Leite (2006a, 2006b), uma diminuição da atenção a estas questões no campo educacional. Esta diminuição também é evidente na formação de professores, pois desde 2004, essa atividade só é realizada quando o Secretariado é procurado e convidado a realizá-la e são ações pontuais, normalmente encontros de um dia para expor as idéias e divulgar os materiais publicados.

A função prioritária no ACIME é preparar as pessoas que trabalham neste órgão para atenderem ao público com uma preparação intercultural: “O pessoal que aqui trabalha e que está atendendo aos imigrantes precisa de uma preparação na perspectiva intercultural, é isso que estamos a fazer a partir de 2004” (palavras da

---

<sup>299</sup> Deste Seminário resultou a obra: SECRETARIADO COORDENADOR DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL. **Escola e Sociedade Multicultural**. Ministério da Educação. Entreculturas. 1993. 108 p.

coordenadora em entrevista concedida em 25/09/2006). Além disso, o Secretariado realizou, nesta segunda fase, pesquisas de histórias infantis interessantes para o desenvolvimento da perspectiva intercultural, participando de projetos internacionais financiados pela União Européia e publicando diversas obras sobre Educação Intercultural.

Na avaliação da coordenadora, em sua primeira fase, o Secretariado Entreculturas não obteve um sucesso alargado e, por isso, lamentou não ter havido continuidade no desenvolvimento do Projeto de Educação Intercultural, devido à mudança de governo, e por não conseguirem avanços nas políticas gerais de educação intercultural. No entanto, destacou algumas conquistas que foram alcançadas. No período de desenvolvimento do Projeto de Educação Intercultural o Secretariado Entreculturas conseguiu criar, junto à Universidade Católica Portuguesa, uma especialização de mestrado em Educação Intercultural com bolsas de estudos aos professores que quisessem freqüentar este curso. Também destacou o intenso trabalho realizado na disseminação das idéias sobre a educação intercultural e a importância da investigação para aprofundar esse conhecimento.

Com relação à segunda fase do Secretariado, a coordenadora do Entreculturas destacou que a atividade central passou a ser focada nas questões ligadas à imigração e não mais à escola. O foco central nessa segunda fase é o apoio aos atendentes do ACIME e a formação de mediadores dentro desse órgão que tenham as origens étnico-culturais para trabalhar com os pais imigrantes e com a comunidade.

No *site* do Secretariado na *internet* é possível identificar alguns conceitos importantes sobre educação intercultural, professor intercultural e diversos conceitos organizados em forma de glossário. O conceito de educação intercultural é retirado de Ouellet<sup>300</sup> que o define como:

Toda a formação sistemática que visa desenvolver quer nos grupos maioritários quer nos minoritários:  
- melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;  
- maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;

---

<sup>300</sup> Refere-se à obra de OUELLET, F. **L'Education Interculturale**. Paris, 1991.

- atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir racismo;
- maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (*apud* ENTRECULTURAS<sup>301</sup>, acesso em 6/10/2006).

A representante da Direção Regional de Educação do Norte, que foi uma das responsáveis por esses projetos no Ministério da Educação, resume esse conceito de educação intercultural que perpassava o Secretariado Entreculturas como sendo a valorização das diferentes culturas. Segundo ela, “preferia-se falar em culturas que em etnias porque não é só a etnia que arrasta culturas diferentes, mas também a própria sociedade tem múltiplas culturas dentro dela própria” (em entrevista concedida em 27/10/2006).

As definições de cultura e etnia adotadas pelo Secretariado justificam a opção descrita pela entrevistada em preferir utilizar o conceito de cultura ao de etnia. O conceito de cultura é definido pelo Secretariado como um conceito amplo que se refere a todas as individualidades que compõe um todo, ou seja, a sociedade.

O sentido que vulgarmente dela é dado em antropologia refere-se a um grupo ou a um povo. Corresponde a uma estrutura complexa e interdependente de conhecimentos, de códigos, de representações, de regras formais ou informais, de modelos de comportamento, de valores, de interesses, de aspirações, de crenças, de mitos. Este universo realiza-se nas práticas e nos comportamentos diários: usos de vestuário, culinários, modos de habitat, atitudes corporais, tipos de relações, organização familiar, práticas religiosas. A cultura cobre o viver e o fazer. A génese desta estrutura complexa opera-se nas transformações técnicas, económicas e sociais próprias de uma determinada sociedade no espaço e no tempo. Ela é o resultado do encontro dos três protagonistas da vida: o homem, a natureza e a sociedade (PEROTTI, 2003, p. 48).

Já o conceito de etnia aparece como se referindo a um grupo particular, distinto, segregando-o dos outros grupos que constituem a sociedade.

Valores culturais e normas que distinguem os membros de um dado grupo dos outros grupos. Um grupo étnico caracteriza-se por os seus membros partilharem uma consciência distinta da sua identidade cultural, que os separa dos outros grupos à sua volta.

---

<sup>301</sup> Disponível em: <<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&file=print&sid=139>>

Em, virtualmente, todas as sociedades as diferenças étnicas estão associadas a diferenças de poder e riqueza (GIDDENS, *apud* ENTRECULTURAS<sup>302</sup>, acesso em 6/10/2006).

Com relação à formação de professores, o Entreculturas define algumas competências fundamentais ao Professor Intercultural, mas não demonstra como essas competências são estimuladas ou desenvolvidas junto aos professores. Essa definição envolve aspectos no nível dos conceitos fundamentais; da comunicação/empatia; da relação pedagógica; e das práticas pedagógicas, tal como a seguir esquematizo:

*A nível dos conceitos fundamentais:*

- aprofunda conhecimentos sobre cultura, etnicidade e identidade no contexto da modernidade e da 'pós-modernidade';
- explora a génese e evolução do conceito de cidadania democrática; compreende a necessidade de ultrapassar o relativismo cultural;
- identifica os obstáculos às relações interculturais: preconceito, discriminação, racismo;
- compreende a dinâmica da exclusão social e da marginalização, o ciclo vicioso de culpabilização–vitimização e procura desocultar os obstáculos à igualdade de oportunidades.

*A nível da comunicação/empatia:*

- aprende a conhecer-se a si próprio, toma consciência do próprio estilo de comunicação e reconhece os obstáculos à comunicação intercultural;
- assegura-se de que existe comunicação com o outro, reconhecendo que falar a mesma língua não é, por si, condição suficiente.

*A nível da relação pedagógica:*

- dá tempo para o estabelecimento da comunicação;
- conhece e respeita o ritmo e o estilo de aprendizagem do outro;
- manifesta e desenvolve nos seus alunos competências sociais através da prática do dia a dia: saber ouvir, saber participar, resolver conflitos etc.;
- constrói um clima cooperativo de sala de aula, em vez de individualista ou competitivo;
- aprecia o trabalho e o esforço do outro sabendo evitar que esse *feedback* seja interpretado como controlo e, logo, desencadeador de dependência;
- encoraja o sentimento de auto-eficácia.

*A nível das práticas pedagógicas:*

- aumenta (porque é autónomo) o nível de autonomia dos alunos, reconhecendo-lhes iniciativa e responsabilidade, capacidade de reflectir e organizar a sua própria aprendizagem;
- estabelece relações de cooperação;
- participa e incentiva a participação dos alunos;

---

<sup>302</sup> Disponível em: <<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&file=print&sid=139>>

- privilegia o trabalho de projecto, investiga e promove uma 'cultura' de investigação;
- encontra formas de colaboração com pais e comunidade em geral;
- auto-avalia a sua acção, incentiva práticas de auto-avaliação junto dos alunos e cria as metodologias e instrumentos adequados para o fazer (ENTRECULTURAS<sup>303</sup>, acesso em 06/10/2006).

Esse rol de competências resume o perfil "exemplar", acredito o ideal, de todos os professores comprometidos com uma educação democrática. No entanto, como destaquei anteriormente alertada por Leite (2002a), nem sempre a prática condiz com o que é dito, apesar dessa lista de competências nos dar algumas indicações de como poderemos trabalhar na formação de professores para obtermos práticas educativas mais significativas a todos os alunos, respeitando as suas diferenças e singularidades.

Na tentativa de conhecer como foi a atuação "prática" do Entreculturas, destaco a seguir algumas considerações sobre o Projeto de Educação Intercultural que foi elaborado e coordenado pela equipe do Secretariado no período de 1993 a 1997, tendo o seu desenvolvimento sido acompanhado e avaliado por uma equipe exterior para verificar os efeitos do Projeto na realidade das escolas.

### ***O Projeto de Educação Intercultural***

O Projeto de Educação Intercultural foi criado<sup>304</sup> pelo Secretariado Entreculturas em 1993, buscando atender, segundo Martins (1998), à necessidade de respostas para os problemas que as crianças das várias minorias étnicas e culturais encontravam na escola. Na sua perspectiva, as mudanças ocorridas no Sistema Educativo após a democratização do ensino acarretaram diversos problemas de insucesso escolar, principalmente, para aquela clientela que passou a ter acesso à escola, mas sem o devido preparo da escola para atendê-la.

As profundas mudanças sociais, políticas e económicas verificadas na sociedade portuguesa a partir dos anos setenta, determinam

<sup>303</sup> Disponível em: <<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Contet&file=print&sid=151>>

<sup>304</sup> O Projeto de Educação Intercultural foi criado pelo Despacho nº. 170/ME/93 (*apud* Leite, 2002a, p. 473).

afluxos de novos estratos populacionais à escola. A extensão da escolaridade obrigatória para nove anos, o regresso de emigrantes ditado pela crise económica entretanto surgida nos países de acolhimento, a fixação em Portugal de mais de meio milhão de cidadãos vindos das ex-colónias portuguesas após suas independências e a mobilidade criada na União Europeia contam-se entre os factores que geraram várias mudanças estruturais e uma alteração do “perfil-tipo” dos alunos que passaram a frequentar as escolas portuguesas (MARTINS, *ibid.*, p. 16).

Assim, o PREDI surge com os seguintes objetivos: melhorar a qualidade da ação educativa nas escolas; promover uma educação intercultural; favorecer a integração na escola e na comunidade dos alunos provenientes de grupos minoritários tendo em vista a promoção de uma efetiva igualdade de oportunidades; favorecer a criação de relações harmoniosas e construtivas entre escola e comunidade.

Para tanto, o Secretariado Entreculturas partiu do pressuposto de que a escola portuguesa vivia dois momentos de confrontação: *a uniformização* – que se manifestava nos currículos e programas, nos processos de avaliação, nas estratégias de ensino etc.; e *a pluralidade* – não só pela variedade individual presente nos espaços educativos, mas, sobretudo, devido à origem social e à cultura de origem. Assim, consideraram a educação intercultural “uma dimensão intrínseca da educação para a democracia que se destina a todas as crianças, em todos os contextos” (MARTINS, 1998, p. 19).

Na análise de Leite (2002a), o PREDI surgiu porque desde a criação do Secretariado Entreculturas, em 1991, não haviam sido gerados efeitos que revelassem mudanças significativas no sistema escolar. Para a autora, essa é a razão principal das justificativas apresentadas no documento do Projeto de Educação Intercultural:

- A presença nas escolas portuguesas de alunos provenientes de grupos étnicos minoritários e socialmente desfavorecidos levanta em muitas delas dificuldades acrescidas de convivência e integração;
- As elevadas taxas de insucesso escolar nestas escolas e outros condicionantes tornarem muito problemática a existência de um simples apoio pedagógico;

- Não existir uma organização pedagógica das escolas que permita que os professores possam dedicar-se ao acompanhamento dos seus alunos para lá da sala de aula;
- Existir insegurança no interior e no exterior das escolas;
- Haver animosidade de largos sectores das comunidades étnica e culturalmente diferentes, que não se reconhecem nas escolas para onde têm de mandar os seus filhos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO<sup>305</sup>, *apud* LEITE, *ibid.*, p. 475).

No entanto, no documento que cria o PREDI<sup>306</sup> estavam previstas algumas ações que foram destacadas pela representante da Direção Regional da Educação do Norte de Portugal como uma das grandes contribuições deste projeto para as escolas portuguesas, ou seja, a preocupação e investimentos em:

- 1) Recursos humanos (formação, condições de trabalho – estabilidade profissional, reforço do pessoal – serviço social, pessoal auxiliar);
- 2) Recursos materiais (apoio nas áreas de saúde e alimentação e medidas de segurança);
- 3) Organização da escola (melhoria do funcionamento, reorganização administrativa e projetos nas escolas);
- 4) Relação escola/comunidade (iniciativas escola/comunidade e associações de pais);
- 5) Oferta educativa (estrutura de apoio e complemento curricular);
- 6) Produção de conhecimento (investigação/avaliação) (Alaiz, 1998).

A representante da Direção Regional da Educação do Norte de Portugal comentou alguns desses itens em sua entrevista. Segundo ela, o objetivo central da formação e intervenção nas escolas, essencialmente do 1º ciclo, foi tentar motivar e formar nos alunos o interesse pela educação intercultural. O grupo de professores que desenvolveu o Projeto foi sendo constituído por aqueles professores que estavam mais motivados às questões da educação intercultural e que se disponibilizaram a realizar tal formação.

Outro ponto positivo do desenvolvimento deste Projeto, também destacado por essa entrevistada, foi a disponibilização de técnicos de apoio nas escolas como

---

<sup>305</sup> Refere-se ao Projeto de Educação Intercultural, documento elaborado pelo Ministério da Educação de Portugal de 22/04/1993.

<sup>306</sup> Despacho 170/ME/93 de Julho de 1993.

psicólogos e do serviço social, “[...] uma grande riqueza essas escolas poderem estar dotadas destes técnicos” (entrevista concedida no dia 27/10/2006). No entanto, dentre as ações descritas anteriormente, essa mesma entrevistada, representante do Ministério da Educação na ocasião do PREDI, ressalta como problema ou frustração no desenvolvimento do projeto a tentativa de intervenção junto à comunidade. Uma das intenções era promover a continuidade dos estudos dos pais dos alunos que apresentavam insucesso escolar, os chamados cursos de segunda oportunidade<sup>307</sup>, porém não houve repercussão junto à comunidade, como é relatado por ela:

[...] o problema em termos do Projeto incluía a tentativa de motivar os pais, encarregados da educação dessas crianças com escolaridade deficitária, a freqüentarem a escola num sentido de poderem complementar aquela formação que em tempo adequado não realizaram. Portanto, criaram-se cursos recorrentes, ou seja, motivaram que estas pessoas freqüentassem os cursos do ensino recorrente, chamados de segunda oportunidade, mas digamos que a questão da adesão não foi significativa, a família dessas crianças, há tempos distanciada da escola, não tinha mais a competência para aproveitar essa oportunidade (entrevista concedida no dia 27/10/2006).

Essa entrevistada também destacou como positivo o acompanhamento externo do Projeto, realizado por uma equipe que não fazia parte do Secretariado Entreculturas, com o objetivo de realizar constantes avaliações durante todo o processo de desenvolvimento do PREDI. Segundo ela, este projeto correspondeu a uma medida educativa centralizada como diretivas *top-down*, isto é, tomadas de cima para baixo, mas “foi a primeira vez que vi a preocupação da avaliação em simultâneo, porque em projetos anteriores as suas vantagens e desvantagens eram sempre vistas isoladamente. Mas essa proposta não, teve um acompanhamento total e conseguiu realizar a avaliação global do trabalho desenvolvido” (entrevista concedida no dia 27/10/2006).

---

<sup>307</sup> Segundo Campos (2002, p. 17) os cursos de segunda oportunidade de educação e formação são oferecidos aos jovens e adultos que não concluíram com sucesso os ensinos básico e secundário ou uma qualificação profissional.

- *Estrutura organizativa do PREDI*

O PREDI era constituído basicamente de quatro equipas com as seguintes funções:

- *Equipe central:* enquadramento teórico e orientações do desenvolvimento do Projeto; definição das linhas de ação e coordenação da sua execução; acompanhamento nas escolas e organização da formação.
- *Equipe do Secretariado e elementos das Direções Regionais e Centros da Área Educativa.*
- *Equipe de professores da rede das escolas,* as quais foram agrupadas em núcleos locais correspondendo a um nível de coordenação local.
- *Equipe de avaliação externa* do impacto do Projeto.

Na análise de Leite (2002a), o PREDI seguiu um modelo organizativo do “tipo piramidal” porque houve uma distinção entre os executores e os conceptores, uma vez que da equipa central emanavam opções e directrizes que eram distribuídas pela periferia. Na sua perspectiva, “organizações deste tipo acarretam, geralmente, um isolamento dos professores nas escolas que, por um lado, não se sentem apoiados nas situações e problemas reais e, por outro lado, sentem como pouco visível o investimento que fazem” (p. 487).

- *Escolas que participaram do PREDI*

Segundo dados do Relatório de Execução coordenado por MARTINS (1998), durante a 1ª fase (1993/94 e 1994/95) o PREDI abrangeu 30 escolas, sendo 20 do 1º ciclo e 10 do 2º ciclo, agrupadas em 9 núcleos de base territorial:

- 24 escolas na área de Lisboa – 80% do total (área onde se identificou grande concentração de minorias étnicas e grandes problemas de insucesso escolar),
- 3 escolas ao Norte na região de Matosinhos,
- 3 escolas ao Sul na região de Algarve.

Na sua 2ª fase (1995/96 e 1996/97) houve uma expansão e o projeto atendeu 49 escolas (sendo 28 do 1º ciclo e 17 do 2º ciclo).

No conjunto das escolas do 1º ciclo, em Lisboa, havia registro de 45% a 90% de alunos de grupos culturais minoritários. Na região de Amadora, por exemplo, havia um total de 90% de alunos pertencentes a estes grupos minoritários, principalmente de origem africana (a maioria de cabo-verdianos) e cigana. Essas escolas apresentavam índices de sucesso escolar que não ultrapassavam os 70%, sendo os alunos de origem cultural minoritária, em geral, os mais atingidos pelo insucesso.

Essa população minoritária apresentava frágil situação sócio-econômica e condições habitacionais precárias. Em algumas escolas os pais portugueses de classe média retiraram seus filhos destas escolas por não aceitarem o aumento do fluxo de alunos “não-lusos” (Martins, 1998).

- *Formação de professores*

No Relatório de Execução do Projeto (Martins, 1998) é possível constatar como ocorreu a formação de professores e a que se destinava. Assim, consta que optaram por partir dos problemas sentidos pelos professores procurando fomentar e por em prática metodologias, estratégias e medidas que buscassem responder à variedade de situações de multiculturalidade. O Relatório também destaca que a equipe formadora partiu do princípio de que a mudança de atitudes e a inovação não se ensinam, vivem-se e descobrem-se, partindo de situações concretas e de necessidades experimentadas e interiorizadas. Dessa forma, surgiram os seguintes pressupostos quanto à formação:

1º) a formação contínua decorreria das práticas pedagógicas (projetos pedagógicos) dos professores e a elas estaria diretamente ligada;

2º) para promover uma melhor educação intercultural, os profissionais da educação necessitam de uma “mudança de modelos”. Reconhecer e valorizar as diferenças culturais – provocando autêntica integração cultural dos alunos na escola e, posteriormente, na sociedade;

3º) todos os profissionais de educação envolvidos neste projeto deveriam participar por sua livre e individual decisão;

4º) implementar uma metodologia de pesquisa-ação e assentar a intervenção em premissas fundamentadas, acompanhando a evolução dos resultados através de uma avaliação que se pretendia tão rigorosa quanto possível (Martins, 1998, p. 22-23).

Assim, com relação à metodologia utilizada na formação de professores, partiu-se dos princípios da formação de adultos, ou seja, partir das suas práticas pedagógicas e promover a reflexividade na aprendizagem, a partir do recurso a processos da pesquisa-ação, partindo da capacidade de análise científica das necessidades educativas e de produção de saber-fazer pedagógico.

Esta coordenadora do projeto também destacou algumas questões que dificultaram o desenvolvimento do projeto:

- Nem todos os professores se envolveram da mesma forma no projeto;
- Nem sempre foi possível a passagem a toda a escola das formas de trabalho sugeridas como pedagogia intercultural. A dimensão e a participação dos diretores influenciaram no trabalho;
- Inexperiência inicial da equipe central nas problemáticas de educação intercultural;
- Inexistência na equipe de um especialista em pedagogia de desenvolvimento curricular;
- Sobrecarga de trabalho da equipe central;
- Dificuldade de programação de trabalho;
- Demasiado peso do trabalho organizativo em detrimento do trabalho formativo.

Partindo da análise do Relatório de Execução do PREDI, entendo como muito complicada a formação que é repassada por multiplicadores porque, por mais bem instruídos que eles sejam, penso que os professores que recebem as informações não as absorvem com todo o entusiasmo e compreensão daqueles que as recebem dos formadores, mesmo levando-se em conta o grande número de professores envolvidos.

Dessa forma, considero importante na formação de professores uma proposta que articule algumas dimensões fundamentais. Retomando as considerações de Lima (2006) acerca dos três domínios principais na formação de professores

culturalmente comprometidos com as minorias, ou seja, o domínio dos conteúdos, das metodologias e o da sensibilidade<sup>308</sup>, percebi que a formação oferecida no PREDI se restringiu apenas ao domínio da metodologia, não enfatizando as outras dimensões que, para mim, não podem ser desvinculadas, pois formam a base de uma formação que busca lidar com as questões multiculturais.

Tentando sintetizar as ações do Secretariado Entreculturas, é importante destacar que a grande intenção do Secretariado com o Projeto PREDI era desenvolvê-lo, a princípio num determinado número de escolas, melhorá-lo e, posteriormente, generalizá-lo colocando os resultados da experimentação a todo o Sistema Educativo, mas isso não ocorreu devido à mudança de política de governo. Na minha perspectiva, há nesta visão uma concepção de mudança que difere da concepção de educação democrática preocupada com a aprendizagem de cada aluno e com o sentido das inovações construídas com um forte envolvimento dos professores. A idéia de disseminar os resultados do projeto a todas as escolas do país supõe que as diferenças, a regionalização, as singularidades seriam ignoradas, pois estariam considerando que todas as regiões do país têm os mesmos problemas, as mesmas questões, enfim, a mudança ocorreria de forma vertical – de cima para baixo – contrariando os ideais de respeito às diferenças e os princípios que sustentam uma formação adequada.

Dando ênfase a segunda fase do Secretariado Entreculturas, surge o Alto-Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas, órgão que passa a ser o protagonista das atividades do Entreculturas. Por isso, no próximo item deste capítulo, ressalto alguns comentários sobre esse órgão que representa um importante instrumento de apoio aos imigrantes e minorias que passam a viver em Portugal, buscando localizar as ações do Secretariado neste órgão.

---

<sup>308</sup> Como já me referi no Capítulo 3 desta Tese, Lima (2006) caracteriza esses domínios como: 1) conteúdos: devem ser apropriados durante a formação não só com profundidade, mas também com atitude crítica, tendo capacidade de questionar as “verdades pré-estabelecidas” nos conteúdos e construir “verdades desmistificadas”; 2) metodologias: pensar formas de trabalhar os conteúdos que permitam aos estudantes relacionar a teoria com a prática do professor; 3) sensibilidade: está relacionada a um conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas e com as minorias. Isso pode ser demonstrado pela busca constante dos professores em desmistificar e desnaturalizar práticas e ações que são consideradas “normais”.

## **O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas**

O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, como já anunciei, foi criado em 2002 para contribuir com o desenvolvimento das atividades do Alto Comissário, um cargo ligado diretamente ao Primeiro-Ministro de Portugal. Na sua continuidade, o ACIME surge com a seguinte missão:

[...] promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social na definição das políticas de integração social e de combate à exclusão, assim como acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica (DECRETO-LEI nº. 251/2002, *apud* ACIME<sup>309</sup>).

Neste Decreto-Lei também são estabelecidas as atribuições do ACIME e a sua constituição. Assim, são definidas como atribuições do ACIME:

- a) promover o diálogo com entidades representativas de imigrantes ou minorias étnicas em Portugal;
- b) promover o conhecimento e a aceitação da língua, das leis e dos valores morais e culturais da Nação Portuguesa, por parte dos imigrantes, como condições de uma plena integração;
- c) contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de modo que seja proporcionada a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade social e cultural;
- d) combater o racismo e a xenofobia e eliminar discriminações em função da raça, etnia ou nacionalidade;
- e) contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas;
- f) promover o estudo da temática da inserção e das minorias étnicas, em colaboração com os parceiros sociais, as instituições de solidariedade social e outras entidades públicas ou privadas com intervenção neste domínio;
- g) cooperar com os diversos serviços da Administração Pública, competentes em razão da matéria relativa à entrada, saída e permanência de cidadãos estrangeiros em Portugal, com respeito pelas respectivas competências e pelas dos membros do Governo especificamente encarregados destas matérias;
- h) colaborar na definição e cooperar na dinamização de políticas activas de integração social e de combate à exclusão, estimulando uma acção transversal interdepartamental junto dos serviços da

---

<sup>309</sup> Disponível no site: <<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&file=print&sid=41>>  
Acesso 28/09/2006.

Administração Pública, dos departamentos governamentais com intervenção no sector e, em especial, das autarquias locais;  
i) propor medidas, designadamente de índole normativa, de apoio aos imigrantes e às minorias étnicas (DECRETO-LEI nº. 251/2002, art. 2º, *apud* ACIME, *ibid.*).

Ainda segundo o Decreto-Lei nº. 251/2002, fazem parte do ACIME: o Alto-Comissário (dirige, coordena e representa nacional e internacionalmente o ACIME); o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (assegura a participação e colaboração das associações representativas dos imigrantes, dos parceiros sociais e das instituições de solidariedade social na definição de políticas de integração social e de combate à exclusão) e a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial (previne e proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica).

De acordo com o Alto Comissário, Rui Marques, o ACIME tem como prioridades<sup>310</sup>:

- Fazer do Estado o principal aliado de integração dos imigrantes: aprofundando a *Rede Nacional de Apoio ao Imigrante* e intensificando a informação através do *Sistema de Informação ao Imigrante* em diversos suportes e línguas;
- Combater à exclusão social dos mais vulneráveis: garantir a inserção na escola de crianças e jovens descendentes de imigrantes e minorias étnicas, sendo esta uma das tarefas do Secretariado Entreculturas;
- Sensibilizar a opinião pública para o acolhimento e tolerância, por meio da mídia e do contato interpessoal.

Dentro dessas prioridades, o Secretariado Entreculturas possui o objetivo de ajudar as crianças e jovens imigrantes ou pertencentes às minorias étnicas a conseguirem um espaço dentro das escolas portuguesas orientando e ajudando esses alunos a se adaptarem. Mas será que a adaptação proporcionará uma educação intercultural ou, ao contrário, proporcionará a adaptação à educação monocultural ainda predominante no Sistema Educativo? Acredito ser difícil uma

---

<sup>310</sup> Disponível no site: <<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=Content&file=print&sid=40>>  
Acesso: 28/09/2006.

mudança de concepção de educação sem que haja um intenso e constante trabalho de formação de professores, uma atividade, infelizmente, não mais prioritária no Entreculturas.

Todas as iniciativas de atenção à multiculturalidade desenvolvidas pelo Ministério da Educação Português durante a década de 1990 e início dos anos 2000 respondem, de certa forma, a pergunta que lancei anteriormente, de que os discursos podem promover mudanças práticas. No entanto, devido à complexidade da sociedade multicultural acredito que as ações realizadas são pontuais frente a uma questão que cada vez mais se intensifica. Como demonstrei na tabela 7, Portugal tem recebido nos últimos anos um contingente mais diversificado com relação aos grupos étnicos/raciais, demonstrando que na realidade o Sistema Educativo está cada vez mais vivenciando a multiculturalidade e, por isso, as ações para atender essa realidade, inclusive na formação de professores, deveriam ser cada vez mais intensas e constantes. Todavia, percebo, como ressaltou Leite (2006a; 2006b), um esmorecer desta questão tanto com relação às ações incentivadas e promovidas pelo Ministério da Educação, como à formação de professores.

Assim, no próximo tópico deste capítulo demonstro como está organizada e estruturada a formação de professores em Portugal. Como já referi, a formação continuada que é desenvolvida no Brasil recebe a designação de formação contínua em Portugal. Também é importante destacar a diferenciação existente entre professores da educação infantil (educadores de infância) e professores dos demais níveis de ensino. Em Portugal, o profissional que leciona na educação infantil é designado educador de infância, sendo denominado professor somente aquele profissional que atua nos níveis de ensino seguintes. Nesta pesquisa me aterei apenas à formação inicial e contínua de professores do 1º ciclo do ensino básico, o que corresponde ao início do Ensino Fundamental no Brasil.

### 6.3 CARACTERIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

A formação de professores nas universidades portuguesas passou a ter espaço no início dos anos 1970 com a criação de cursos de formação inicial de professores pelas faculdades de Ciências e a criação das universidades novas (nos anos 1980). Antes disso, segundo Campos<sup>311</sup> (*apud* Cruz, 2003), havia somente cursos específicos de formação de professores do 1º ciclo (na altura designado por ensino primário) e de educação física, sendo o recrutamento dos professores dos outros níveis de ensino feito a partir de pessoas com curso superior na área a ser lecionada ou em áreas próximas.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº. 46/86), a formação de professores passou a ter respaldo legal e as suas diretrizes foram definidas. Assim, o artigo 30º determina que a formação inicial de professores seja realizada “em nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (PORTUGAL, 1986, art. 30º, a). Já a formação contínua é definida nesta Lei como complementar e com a função de atualização da formação inicial numa perspectiva de educação permanente (*ibid.*, b). Além disso, o mesmo diploma legal estabelece como características dessa formação:

[...]

- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem (PORTUGAL, *ibid.*, p. 13).

---

<sup>311</sup> Refere-se à obra: CAMPOS, B.P. **Formação de professores em Portugal**, Lisboa: IIE, 1995.

A formação de professores de 1º e 2º ciclos do ensino básico, assim como os educadores de infância, pode ser realizada, segundo a Lei 46/86, tanto em escolas superiores de educação como em universidades, pois nas duas possibilidades receberão os mesmos diplomas. Essa característica é comum a formação de professores no Brasil, pois aqui também há a possibilidade da formação em nível superior ser realizada tanto nos Cursos Normais como nas universidades.

Além da formação inicial e contínua há também a formação especializada que, de acordo ainda com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, p. 18), “qualifica os professores para o desempenho de funções educativas especializadas, tais como: direcção e gestão de escolas; coordenação de turmas; coordenação de áreas de docência; gestão de centros de recursos; gestão de formação contínua etc.”. No entanto, nesta pesquisa me restringirei apenas à formação de professores inicial e contínua.

Assim, de um modo geral, o grande objetivo político do sistema de formação de professores em Portugal pode ser resumo, segundo Campos (2002), em promover “a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança em nível de sala de aula, da escola [...] e do território educativo” (p. 18).

### ***Formação Inicial***

A formação inicial de professores pode ser definida, segundo Estrela (2002) como o início de um processo de desenvolvimento da pessoa visando o seu desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada, ou seja, o início da preparação para ser professor. Dessa forma, essa formação é institucionalmente enquadrada e formal.

Nesse sentido, partindo dessa definição de formação inicial de professores, observa-se na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº. 46/86), que a formação inicial dos professores visa proporcionar a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, além da formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. Segundo Campos (2002), toda a formação de professores, desde meados da década de 1980, se efetua em

instituições de ensino superior, seguindo a tendência internacional de “universitarização”. Antes desse período, a formação para a educação pré-escolar e para o ensino primário era realizada nas Escolas Normais que conferiam habilitações de nível pós-secundário. Somente após a Lei de Bases do Sistema Educativo Português as universidades puderam oferecer cursos de formação de professores para todos os níveis e áreas da educação. Já as Escolas Superiores de Educação, herdeiras das Escolas Normais, se tornaram instituições de formação de professores integradas ao ensino superior politécnico<sup>312</sup> e passaram a qualificar os professores para atuarem no ensino infantil e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Essas Escolas Superiores de Educação são consideradas *instituições* de formação de professores porque se dedicam, na sua maioria, exclusivamente à formação de professores e todos os seus departamentos de pessoal docente existem em função desta atividade. Já as universidades oferecem *cursos* de formação de professores, mas seus departamentos destinam-se também a assegurar outras formações (Campos, 2002). Há em Portugal tanto instituições públicas<sup>313</sup> como privadas que podem promover a formação de professores.

Assim, antes das alterações da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em 1996, todos os educadores de infância e os professores do ensino básico (do 1º Ciclo) adquiriam a qualificação profissional por meio de cursos com grau de bacharel, com duração de 3 anos. Os professores dos outros ciclos do ensino e básico e secundário podiam ser bacharéis ou licenciados. Após as alterações dessa Lei, esses profissionais passaram a adquirir a formação em cursos superiores adquirindo o grau de licenciatura com duração mínima de 4 anos (para educadores de infância) e máxima de 6 anos para os outros níveis de ensino (Campos, *ibid.*).

---

<sup>312</sup> Segundo Campos (2002, p. 16-17), o sistema educativo em Portugal está organizado da seguinte forma: (i) *educação pré-escolar*: dos 3 aos 5 anos; (ii) *ensino básico* e obrigatório: tem a duração de 9 anos, dos 6 aos 15 anos de idade, e compreende três ciclos com a duração de 4, 2 e 3 anos, respectivamente; (iii) *ensino secundário*: tem duração de 3 anos e desenvolve-se em três vias – geral, tecnológico e profissional, com vários cursos em cada uma delas. (iv) *ensino superior*: onde ocorre a formação de professores, está organizado de acordo com o sistema binário: politécnico e universitário.

<sup>313</sup> Assim como no Brasil, em Portugal, a rede pública de instituições de ensino abrange todos os níveis de educação escolar, inclusive o Ensino Superior (apesar de todos os alunos terem que pagar anualmente propinas, consideradas de alto valor, para poderem cursar tanto os cursos de licenciatura – graduação, como pós-graduação, mestrado e doutoramento).

A estrutura curricular dos cursos de formação inicial é definida pelo Governo que estabelece o perfil da formação dos professores para o ingresso na carreira docente. Desta forma, alguns princípios são definidos politicamente como: a) promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente; b) garantir a integração, tanto dos aspectos científicos e pedagógicos, como dos componentes teórico e prático; c) centrar-se em práticas metodológicas que poderão ser utilizadas no exercício docente; d) favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica e o envolvimento construtivo com o meio. Além disso, os cursos devem proporcionar: e) formação pessoal, social e cultural; f) preparação científica na especialidade; g) formação pedagógico-didática; h) componente de ciências da educação (Campos, 2002).

Com relação ao acesso aos cursos de formação inicial, ele ocorre de modo igual ao que acontece em outros cursos superiores, ou seja, a partir de qualquer curso de ensino secundário que seja concluído com aproveitamento e que garanta uma classificação suficiente para ultrapassar a limitação decorrente do número vagas<sup>314</sup>.

### ***Formação Contínua***

A formação contínua de professores “destina-se a promover o permanente desenvolvimento profissional dos professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem” (Campos, *ibid.*, p. 18). Segundo o artigo 35º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86), que trata especificamente da formação contínua, todos os educadores, professores e outros profissionais da educação têm o direito à formação contínua, que deve ser diversificada para assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais, além da mobilidade e progressão na carreira. Neste mesmo artigo, fica expresso também que a formação contínua passa a ser assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos, permitindo aos docentes períodos (anos sabáticos) especificamente destinados à formação contínua.

---

<sup>314</sup> Em Portugal, a entrada no ensino superior é limitada pelo número de vagas existente e que é definido pelo Ministério da Educação que tutela este nível de ensino.

Outro instrumento legal, posterior a Lei 46/86, é o Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei nº. 344/89, que tem o objetivo de orientar o sistema educativo nacional a partir da articulação, de forma seqüencial e coerente, da formação dos docentes dos níveis de ensino não superior. Em seu artigo 26º define os objetivos da formação contínua:

- 1 - A formação contínua tem como objectivos fundamentais:
  - a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;
  - b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
  - c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 344/89, 1989)<sup>315</sup>.

A formação contínua também é reforçada como importante na atuação profissional dos professores no Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº. 139-A/90, que reitera, no artigo 43º, a formação contínua como condição indispensável à progressão na carreira. Segundo Cruz (2003, p. 10) “com este incentivo à formação contínua, passou a ser reconhecido que a formação inicial, por si só, não é suficiente para a carreira docente [...]”.

Para a formação contínua há, de acordo com Campos (2002), um leque maior de instituições que asseguram essa formação. Além das instituições do ensino superior, universitário e politécnico, podem se constituírem *Centros de Formação Contínua de Professores* as associações de professores, as associações de escolas e os departamentos centrais e regionais da administração da educação. Todas as instituições e centros de formação contínua propõem ações que são acreditadas por um Conselho. Este Conselho foi criado em 1992, com a designação de Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores<sup>316</sup>, constituído por representantes de entidades diversas e que em 1994 foi substituído pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, órgão que é de nomeado pelo Ministério da Educação.

---

<sup>315</sup> Disponível em: <<http://www.educom.pt/proj/milsaberes/legislacao/legisla1.asp?dip=22&cap=104>> Acesso em 14/01/2007.

<sup>316</sup> Segundo Cruz (2003), de acordo com capítulo VI do Decreto-Lei nº. 249/92, de 9 de novembro.

Ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) compete acreditar, tanto as entidades formadoras, como as ações de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua<sup>317</sup>.

Segundo a intelectual portuguesa entrevistada, membro do CCPFC, as ações de formação contínua são propostas e encaminhadas ao Conselho a fim de serem acreditadas e creditadas, isto é, contabilizadas para créditos que permitam aos professores a progressão na carreira docente. “Portanto, este Conselho acredita as ações de formação, as instituições e os próprios formadores. Para além de acreditar, ele define quantos créditos o curso valerá [...]” (entrevista concedida no dia 25/10/2006).

Dessa forma, a formação contínua de professores, segundo Campos (2002), desenvolve-se por meio de ações, com a duração mínima de 15 horas e, em geral, de curta duração, podendo variar nas seguintes modalidades: a) cursos; b) módulos; c) disciplinas singulares do ensino superior; d) seminários; e) oficinas; f) estágios; g) projetos; h) círculo de estudos. Assim, com relação aos créditos, a cada 25 horas de formação, na modalidade curso, corresponde um crédito, variando este valor de acordo com a modalidade de formação.

Durante a entrevista, a intelectual explicou com mais detalhes como se desenvolvem algumas dessas modalidades de formação:

[...] na modalidade cursos, [...] se recorre mais a lógica de uma exposição e uma captação das mensagens [...]. As modalidades de formação que nós chamamos de *projectos*, de *estudos*, de *oficinas*, são modalidades que por sua própria organização implicam um envolvimento muito maior dos professores que estão em formação e um emergir sobre as situações concretas. Portanto, uma oficina implica que construam alguns materiais e procedimentos que sejam colocados em prática nos contextos de trabalho dos professores e dos educadores, que depois voltam novamente para o grupo de formação para refletir sobre os efeitos que estes materiais e estes procedimentos geraram. O ciclo de estudos é uma modalidade de formação que pressupõe que os professores se juntem em torno de uma temática, que busquem informações e depois debatam e discutam. [...] Nos projetos, como o próprio termo designa, o que se

---

<sup>317</sup> Mais informações sobre o trabalho desenvolvido pelo CCPFC pode ser adquirida na página do Conselho na internet, disponível no seguinte endereço eletrônico:  
<<http://www.ccpfc.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=0&tabid=4&pageid=3&lang=pt-PT>>

pretende é que seja concebido um projecto que seja desenvolvido nas escolas (entrevista concedida em 25/10/2006).

Para a formação contínua de professores há um sistema de financiamento específico para os centros de formação. Durante o período de 1994 a 1999, esse financiamento foi realizado pelo Fundo Social Europeu que, por meio do Ministério da Educação, realizava uma apreciação financeira das ações encaminhadas pelos Centros de Formação, anteriormente acreditadas pelo CCPFC. Posteriormente a esse período, a apreciação passou a ser realizada pelo *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal*<sup>318</sup>, que estabelece as prioridades em termos de conteúdos e tipos de ações.

Partindo dessa descrição acerca da realização da formação de professores em Portugal, é possível observar uma grande preocupação do Ministério da Educação em organizar e administrar essa preparação dos professores, chegando até a definir um currículo comum, na formação inicial, a ser desenvolvido em todas as instituições formadoras. Com relação à formação contínua, essa administração central pode ser observada na atuação do CCPFC, instrumento do Ministério da Educação para coordenar e acompanhar as ações de formação contínua que são polarizadas em diversos órgãos promotores, como descrito anteriormente. É justamente essa estruturada administrativa que anunciei no capítulo anterior como deficitária na formação de professores no Brasil. Talvez se tivéssemos aqui um órgão ligado diretamente ao Ministério da Educação que acompanhasse ou pelo menos tivesse conhecimento dos cursos de formação de professores que estão sendo oferecidos e desenvolvidos no país, a qualidade do ensino pudesse efetivamente ser melhorada e os investimentos públicos pudesse ser mais bem direcionados. Na minha perspectiva, a criação desse órgão de acompanhamento das propostas de formação continuada no Brasil, deveria ser único e exclusivo para esse fim, pois o país é muito grande e teria que assessorar muitas propostas, pois a própria SECAD busca promover e acompanhar as ações de formação, mas como foi observado anteriormente, essa secretaria ainda não consegue dar conta de todas as suas propostas.

---

<sup>318</sup> O PRODEP também está ligado ao programa de financiamento do Fundo Social Europeu que visa financiar ações para melhoria da qualidade da educação em Portugal.

## **6.4 A ATENÇÃO À MULTICULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL**

No decorrer deste capítulo busquei contextualizar as condições sociais, econômicas e culturais em Portugal que favoreceram uma abertura às questões multiculturais. Estas condições foram percebidas no sistema educativo em várias ações desenvolvidas durante a década de 1990 e início dos anos 2000 pelo Ministério da Educação. Agora, após uma breve caracterização da formação de professores em Portugal, discuto como a multiculturalidade foi e está sendo abordada e tratada na formação de professores.

As análises que aqui apresento são embasadas na pesquisa bibliográfica e nas entrevistas que realizei em Portugal.

### ***Principais dados da Pesquisa Bibliográfica***

Uma das primeiras atividades que realizei durante o estágio em Portugal foi uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de selecionar, ler e destacar as principais idéias de trabalhos apresentados em congressos portugueses que focavam a discussão na relação entre multiculturalismo e formação de professores. Para tanto, analisei as Atas de dois congressos importantes e representativos da produção portuguesa, ou seja, as Atas dos Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e algumas Atas dos Colóquios sobre Questões Curriculares. Para a realização de tal pesquisa fiz uma seleção das temáticas dos Congressos e dos títulos e resumos dos textos que demonstravam relação com o objetivo da pesquisa.

A tabela 8 apresenta a temática de cada evento dos Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação pesquisado e a quantidade de comunicação referente à multiculturalidade na educação e, mais especificamente, a relação entre multiculturalidade e formação de professores.

**Tabela 8 – Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**

<b>Congressos</b>	<b>Temática principal do evento</b>	<b>Nº de trabalhos multiculturalidade e educação</b>	<b>Nº de trabalhos multiculturalidade e formação de professores</b>
<b>I Congresso 1991</b>	Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas	0	0
<b>II Congresso 1995</b>	Ciências da Educação: Investigação e Acção	4	1
<b>III Congresso 1997</b>	Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino	3	0
<b>IV Congresso 1999</b>	Investigar e formar em Educação	4	0
<b>V Congresso 2002</b>	O Particular e o Global no virar do Milênio: Cruzar Saberes em Educação	2	2

É possível perceber na tabela que há um número muito reduzido de comunicações nestes Congressos que tratam da multiculturalidade e educação e esse número se restringe ainda mais quando se procura a relação entre multiculturalidade e formação de professores. É importante ressaltar que em cada evento havia uma infinidade de trabalhos apresentados a ponto dos anais, muitas vezes, serem apresentados em dois volumes.

Essa constatação da inexpressiva presença da temática multiculturalidade e formação de professores nos Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação também é visível nas atas dos Colóquios sobre Questões Curriculares, como pode ser observado na tabela 9.

**Tabela 9 – Colóquios sobre Questões Curriculares**

<b>Colóquios</b>	<b>Temática principal do evento</b>	<b>Nº de trabalhos multiculturalidade e educação</b>	<b>Nº de trabalhos multiculturalidade e formação de professores</b>
<b>II Colóquio 1997</b>	Reforma Curricular: da intenção à realidade	0	0
<b>III Colóquio 1998</b>	Reflexões e Inovação Curricular	1	1
<b>IV Colóquio 2000</b>	Políticas Curriculares: caminhos da Flexibilização e Integração	0	0
<b>V Colóquio<sup>319</sup> 2002</b>	Currículo e Produção de Identidades	2	2

Assim, no total encontrei seis comunicações, sendo três nos Congressos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e três comunicações nos Colóquios sobre Questões Curriculares. Dentre esses seis trabalhos pesquisados os principais temas abordados nas comunicações foram: a) *métodos pedagógicos* e o recurso a dispositivos pedagógicos; b) *formação contínua de professores na perspectiva multicultural*; c) *formação inicial de professores na perspectiva multicultural*. A quantidade de comunicação em cada temática pode ser observada na tabela 10.

<sup>319</sup> A partir deste evento ocorre também o I Colóquio Luso-Brasileiro que acontece a cada dois anos, sendo uma vez em Portugal e outra no Brasil.

**Tabela 10 – Principais temas que apareceram nas comunicações analisadas**

Temas	Nº de comunicações
<b>Métodos pedagógicos</b>	<b>2</b>
<b>Formação contínua de professores</b>	<b>3</b>
<b>Formação inicial de professores</b>	<b>1</b>
Total de trabalhos analisados	6

Analisando somente os dados dessa tabela pode-se dizer que, no período estudado, esta temática esteve pouco presente e que o investimento, em Portugal, em estudos que ressaltavam a importância em formar os professores para a multiculturalidade foi igual tanto na formação inicial como na formação contínua. No entanto, essa constatação não é verdadeira. A única comunicação que aborda a multiculturalidade na formação inicial de professores é decorrente de experiência ocorrida no Brasil e não em Portugal. Ou seja, o foco da formação de professores para lidarem com a multiculturalidade ocorreu, essencialmente, ao nível da intervenção na formação contínua.

Essa opção dos pesquisadores portugueses em pesquisar e intervir na formação contínua pode ser compreendida pela necessidade de se contribuir com a formação dos professores que estão atuando na prática e pelo grande desafio que é inovar para esses profissionais. Nesse sentido, Cortesão (1991) destaca uma maior facilidade de se tratar as questões multiculturais nos cursos de formação inicial de professores a partir de conteúdos programáticos e até por todo um currículo que busque estimular a reflexão sociológica sobre problemas educativos, mas alerta para a dificuldade desse tipo de formação com aqueles professores que atuam há muito tempo, porque, segundo a autora “não é fácil passar a olhar com olhar crítico a própria actuação, não é fácil distanciar-se, pôr-se em causa, imaginar outras soluções para os problemas surgidos no decorrer do processo pedagógico” (96), além disso, os professores adquirem na prática um saber muito rico, mas que é atravessado de falta de confiança e pouco combativo.

Dessa forma, na tentativa de reverter esse problema da formação contínua, alguns autores [Cortesão (1991); Cortesão; Stoer (1995); Leite (2000)] alertam para a realização da formação como intervenção-ação e, por isso, durante a pesquisa bibliográfica observei que a formação inicial raramente era tocada em relatos de pesquisa e teorizações, ao contrário da formação contínua.

As principais discussões apresentadas nas comunicações selecionadas são aqui apresentadas de acordo com os temas levantados.

⇒ Métodos pedagógicos

Duas comunicações abordam esse tema: Leite; Pacheco (1995) e Santos (1998). A comunicação de Santos é resultado de sua dissertação de mestrado na Universidade do Minho acerca dos métodos pedagógicos na perspectiva inter/multicultural e faz algumas considerações sobre a formação de professores. A autora recorre à compreensão de vários autores (Cortesão e Stoer<sup>320</sup>; Stoer<sup>321</sup>; Leite<sup>322</sup>; Barbosa<sup>323</sup>) para definir um professor na perspectiva inter/multicultural e destaca as seguintes características desse professor:

1) ser capaz de produzir conhecimento do tipo sócio-antropológico sobre os alunos com quem trabalha;

2) ser capaz de aprender a aprender;

3) ser construtor e co-autor de um currículo para a diversidade, ou seja, o conjunto de todas as aprendizagens que, de algum modo, contribuam para a promoção de interações positivas entre os diferentes grupos culturais e étnicos presentes numa dada comunidade educativa.

---

<sup>320</sup> Refere-se à obra: CORTESÃO, L.; STOER, S. Investigação-acção e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº. 7, 1997.

<sup>321</sup> Na obra: STOER, S. O Projeto PEDIC e a formação de professores para a educação multicultural. **Escola e Sociedade Multicultural**. Lisboa: ME/SCPEM/Entreculturas, 1993.

<sup>322</sup> Referindo-se à obra: LEITE, C. O multiculturalismo na educação escolar: que estratégias numa mudança curricular? **Inovação**, v. 9, nº. 1 e 2, 1996.

<sup>323</sup> A referência completa da citação é: BARBOSA, Currículo para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. **Inovação**. v. 9, nº. 1 e 2, 1996.

4) ser capaz de aceitar a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo ensino/aprendizagem.

A autora destaca ainda que o conhecimento das diferenças culturais é adquirido por meio do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos. Sobre esse assunto, a comunicação de Leite e Pacheco (1995) exemplifica como esse instrumento pedagógico pode contribuir para um ensino multicultural. Os dispositivos pedagógicos foram testados por professores que faziam parte dos projetos PIC e PEDIC, ambos desenvolvidos pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Nesses projetos, os dispositivos pedagógicos foram entendidos como: recurso metodológico que possibilita uma ampliação do conhecimento ou um meio de produzi-lo (neste caso, sobre culturas diversas) podendo ser de vários tipos, por exemplo, a narração de histórias pelos alunos, a recolha de jogos, a construção de genealogias, entre outros; e como recurso pedagógico, um meio de oportunizar a comunicação pelos alunos e valorizar as especificidades e trocas culturais num processo de construção/produção de saberes (Leite e Pacheco, 1995).

Assim, nessa perspectiva, os dispositivos pedagógicos são entendidos como:

- procedimentos de recontextualização do conhecimento em função dos saberes do quotidiano dos alunos, representando a diversidade das suas culturas e das suas histórias de vida.
- procedimentos de recontextualização através de um novo discurso pedagógico, no qual os saberes do quotidiano são valorizados, contribuindo, pela sua diversificação, para a descoberta de percursos diferentes na elaboração de habilidades necessárias, na aquisição de conceitos-chave, na procura de novas formas de organizar as informações e de as conceitualizar.
- Meios em que os professores deixam de ser objetos passivos e passam a agentes construtores de um currículo alimentado por processos de pesquisa da qual participam. Assim, os alunos também passam a ser sujeitos na construção do seu próprio saber.
- Meios em que a avaliação passa a ser vista como um processo numa reflexão contínua.

Nesse sentido, as autoras adotam uma concepção de educação multi/intercultural em que as diferentes culturas são representadas e contextualizadas, situadas na história de forma a desmontar preconceitos, a realçar o contributo sócio-cultural dos diferentes grupos e a provocar o diálogo entre a cultura da escola e as culturas da comunidade.

Para a efetivação desse tipo de educação, as autoras destacam o importante papel da formação de professores no sentido de desmontar e questionar preconceitos, muito embora se situem num campo de sensibilidade muito forte. Antes disso, o formador precisa se questionar sobre as suas representações acerca dos professores em formação e quanto as suas “verdades”, pois “o preconceito é algo mais do que uma ‘idéia feita’ sobre qualquer coisa. O preconceito é uma peça de um conjunto organizado que nos permite ler o mundo e decifrar quem somos e quem são os outros” (LEITE; PACHECO, 1995, p. 595).

Essas duas comunicações destacam, portanto, os dispositivos pedagógicos ou de diferenciação pedagógica, como referi anteriormente no capítulo 3, como procedimentos interessantes que podem contribuir num trabalho educativo para atender à multiculturalidade, pois buscam integrar a cultura que os alunos trazem de casa com a cultura escolar. Além disso, essas comunicações definem um perfil do professor multicultural, suas atitudes, seu comportamento e a difícil, mas necessária, revisão de valores e verdades pré-estabelecidas, pois o professor multicultural precisa estar aberto e sensível ao outro e a todos.

⇒ Formação contínua de professores

No tema formação contínua de professores encontrei três comunicações: a de Leite e Silva (2002); a de Rodrigues (2002); e a de Côrrea (2002), autora brasileira.

A comunicação de Leite e Silva (2002) relata uma experiência de formação contínua de professores ocorrida no quadro do projeto TEIAS. Os autores discutem as concepções de formação que os orientou (norteadora da organização e das modalidades de formação escolhidas) e as vivências ocorridas nos Pólos em que se desenvolveu o projeto. Nesse sentido, os autores destacam que a formação é

encarada como a procura de caminhos que possam ajudar os professores a identificar os problemas, contextualizá-los e agir, ou seja, a (re)construírem seus saberes e a desenvolverem competências profissionais que permitam novos olhares e enquadramento das situações educativas e curriculares.

A concepção de formação assumida no projeto TEIAS permitiu aos professores uma “releitura da sua experiência” e estímulo à mudança a partir de si e sobre suas experiências de vida. Desta forma, a formação nesse projeto parte de um reconhecimento do trabalho realizado pelo professor e percebe as condições cognitivas, afetivas e ideológicas que facilitam ou não a ocorrência da formação (Leite, Silva, 2002).

Os autores concordam com o raciocínio de Cortesão e Stoer<sup>324</sup> quando afirmam a importância do “terreno interior da formação”, nomeadamente condições cognitivas, afetivas, ideológicas que facilitam ou não a ocorrência da formação. Ainda ressaltam que a formação está associada ao que acontece com a aprendizagem, ou seja, a formação “só ocorre quando o que se pretende que vá ser adquirido se encontra nem muito distante dos saberes anteriormente existentes, nem totalmente coincidentes com eles” (Cortesão e Stoer *apud* LEITE, SILVA, 2002, p. 607), pois quando a distância é demasiada, a violência simbólica impede a ocorrência da formação.

A formação no projeto TEIAS ocorreu por meio da modalidade *Círculo de Estudos e Projetos*, por se estruturar em dinâmicas de co-responsabilização e de envolvimento ativo dos participantes. Essa modalidade de formação permitiu a aproximação da vida pessoal e profissional dos professores, a criação de redes de professores possibilitando o estabelecimento de pontes e o desenvolvimento de formas de colaboração formal, debates e a confrontação de práticas e percursos de formação e de intervenção.

A comunicação de Rodrigues (2002) também discute algumas reflexões acerca da formação de professores/educadores no campo específico da diversidade cultural. Este estudo refere-se a um projeto de formação desenvolvido dentro do

---

<sup>324</sup> Refere-se ao texto: CORTESÃO, L; STOER, S. A possibilidade de ocorrer formação. Potencialidades da investigação-acção. In: Colóquio **Estado Actual da Investigação em Formação**. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. 1994.

projeto EDUCERE em continuidade com os trabalhos do CIIE da FPCE/UP, realizado de outubro de 1998 a setembro de 1999.

Neste projeto a formação contemplou professores do 1º ciclo e educadoras de infância em processos de pesquisa sobre as suas práticas educativas, especificamente no que se refere às atitudes face à diversidade cultural. Dessa forma, procurou-se criar condições para que as análises das práticas individuais estimulassem os professores/educadores a fazerem uso da sua autonomia relativa na configuração de dispositivos pedagógicos potenciadores de uma educação que reconhecesse, conhecesse e valorizasse a diversidade cultural presente na escola (Rodrigues, 2002, p. 1042).

Segundo a autora, foi a análise do discurso pedagógico ao nível do campo da recontextualização pedagógica o objetivo central da investigação/intervenção. Para tanto, utilizou a metodologia de investigação-ação, enfatizando o recurso a instrumentos de observação e de registro das práticas educativas, bem como a análise dos dados obtidos em atividades em que participavam todos os agentes educativos associados ao projeto (ibid., p.1044).

A terceira comunicação que relaciona o multiculturalismo e a formação de professores é apresentada por Corrêa (2002), professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A autora ressalta as diferentes abordagens com relação ao multiculturalismo e define a sua posição na perspectiva crítica:

[...] a qual aponta para o papel da linguagem e das representações de raça, de gênero, de classe social como fundamento dos significados e das identidades individuais e de grupo. A diferença é sempre uma produção histórica, cultural, de poder e de ideologia. Não há uma igualdade entre as culturas, mas uma diferença que precisa ser sempre afirmada no bojo de uma política cultural e de mobilização política, que possa viabilizar o compromisso com a justiça social (CORRÊA, 2002, p. 409).

Segundo Corrêa (ibid.), uma educação multicultural que busca trabalhar com a identidade e as diferenças precisa repensar três dimensões: a social, a educacional e a curricular. Com relação à dimensão social, a educação multicultural visa garantir o acesso de indivíduos dos grupos minoritários aos bens culturais

coletivamente produzidos como parte do exercício da cidadania. Nessa perspectiva, deve-se possibilitar tanto o acesso às culturas de origem dos diferentes grupos como, também, às culturas dos grupos dominantes.

Na dimensão educacional, a referida autora destaca a necessidade de se compreender as políticas educacionais como instrumentos de regulação e controle político do conhecimento.

Já na dimensão curricular, a educação multicultural precisa reconhecer os mecanismos de exclusão e de discriminação praticados pelas escolas e isso deve servir de base para as discussões sobre propostas curriculares que atentem para a diversidade cultural.

Partindo dessas premissas, a autora realizou uma pesquisa com professoras do ensino público municipal do Rio de Janeiro buscando conhecer as práticas desses professores para pensar como transformá-las criticamente. Para tanto, realizou entrevistas individuais (focalizadas) e reuniões com pequenos grupos de professores partindo de duas questões norteadoras:

1) Qual deve ser a função do professor na escola pública?

As professoras destacaram quatro sentidos para sua função:

- Continuadoras da tarefa familiar;
- Orientadoras do aluno para a vida;
- Ter conhecimentos específicos e saber transmití-los;
- Mediadores no processo ensino-aprendizagem.

2) Quais as dificuldades que as professoras encontram para o desempenho da sua prática pedagógica?

As respostas variaram em torno de:

- Falta de qualificação profissional;
- Falta de condições materiais;
- Baixos salários;
- Relações de poder e de controle que o Estado exerce no interior e sobre a escola, de fora para dentro.

Para Corrêa (2002) a qualificação docente deve ser vista como processual, construída pela escolarização e pelas experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional. Segundo ela, nas falas das professoras que fizeram parte de sua pesquisa estão expressas resistências às suas condições de trabalho e a organização do processo de trabalho na Escola Pública. São contradições entre os esquemas explicativos individuais e a construção dos espaços coletivos que ainda não foram percebidas. A autora considera que as professoras precisam recuperar a relação entre o espaço privado e o público como sujeitos coletivos, políticos, através do discurso e da ação.

A questão multicultural não foi tocada pelas professoras, por isso, a autora destaca, primeiramente, a necessidade de se mudar a formação nesse sentido, não só em nível superior, mas desde o ensino fundamental numa perspectiva multicultural. Portanto, esse é um grande desafio à formação inicial e à reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia e, também, à formação continuada.

Em segundo lugar, a autora ressalta a importância de se investigar as identidades e as diferenças que poderão estar sendo produzidas com o currículo que há na escola atualmente. E, por último, enfatiza o combate à exclusão por meio de práticas afirmativas de um aprendizado do convívio com as diferenças, desenvolvendo um diálogo com a pluralidade de idéias, de religiões, de comportamentos, de aparências físicas, de gênero etc.

É interessante notar que somente esta última comunicação ressalta a importância da formação inicial de professores com preocupações multiculturais. Como demonstrei, há alguns trabalhos que tratam da formação de professores, mas em cursos de formação contínua, exclusivamente por meio de uma metodologia de investigação-ação. Assim, a pesquisa norteia a relação de formação com o objetivo de estimular e preparar os professores para serem pesquisadores de sua própria prática.

⇒ Formação inicial de professores

A formação inicial de professores foi o tema de apenas uma comunicação brasileira apresentada no V Colóquio sobre Questões Curriculares e I Colóquio Luso-Brasileiro. Essa comunicação, de Melo e Nascimento (2002), apresenta algumas reflexões acerca do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. As autoras constataram que desde a criação do curso, em 1952, a diversidade cultural nunca esteve presente na sua grade curricular, uma realidade que não é exclusiva deste curso de Pedagogia, como é demonstrada na citação:

[...] nosso atraso educacional, mesmo em relação a outros países da América Latina, é de décadas. Uma das principais causas é a falta de um modelo próprio que mesmo os pedagogistas chamados “progressistas” não souberam construir. Pensam sempre a ‘educação para todos’ como a extensão da educação das elites. Não soubemos construir o universal a partir do nosso particular, da nossa identidade, da diferença. Não havíamos percebido que um dos fatores primordiais do fracasso do nosso sistema educacional foi não ter levado em conta a diversidade cultural na construção de uma educação para todos (GADOTTI<sup>325</sup>, *apud*, MELO, NASCIMENTO, 2002, p. 251).

As autoras esclarecem que o Estado do Maranhão tem 77% de sua população composta por negros. No entanto, essa população sempre foi excluída do sistema educacional. Assim, foi pensando nesta realidade e respondendo a um processo social de democratização que implicou no reconhecimento das desigualdades que, a partir de um referencial teórico crítico, o curso de Pedagogia da UFMA passou por uma reforma curricular.

Dessa forma, a estrutura curricular do curso passou a ser organizada em eixos formativos que contemplam: 1) o contexto histórico e sócio-cultural da educação; 2) os sistemas educacionais, escola e organização do trabalho pedagógico; 3) os estudos diversificados e aprofundamento em áreas específicas (*ibid.*).

É exatamente o terceiro eixo formativo que aborda a questão da diversidade cultural com uma disciplina que trata da relação da educação com outras áreas que

---

<sup>325</sup> Refere-se à obra: GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

se dirigem aos campos específicos como educação sexista, terceira idade e a questão da etnia, Educação Indígena, entre outras. Apesar de observarem um avanço no currículo, as autoras criticam a falta de uma disciplina específica sobre a Educação do Negro. Segundo elas, essa falta no currículo reproduz concepções que tendem a naturalizar as diferenças.

Nessa comunicação pude perceber uma preocupação maior em se repensar os currículos dos cursos de formação inicial de professores numa perspectiva de aprender a respeitar as diferenças, de abordar as questões da diversidade cultural por meio de disciplinas específicas nessas áreas. No entanto, penso que um currículo inspirado na perspectiva multicultural crítica, a qual penso ser a perspectiva que melhor responda às necessidades da sociedade atual, precisa embasar todo o currículo de forma transversal para que proporcione melhores resultados e não apenas em algumas disciplinas, pois exigirá também um pensar sobre nossas atitudes individuais, uma mudança de paradigma que exige um longo tempo para ser conseguida.

Além disso, concordo com Corrêa (2002) quando destaca a importância da educação multicultural estar presente desde o ensino fundamental num processo de constante formação. No caso dos professores, penso que essa formação deva sim começar nos cursos de formação inicial, mas continuar periodicamente nos cursos de formação continuada como, por exemplo, as boas experiências dos autores portugueses que trabalharam na perspectiva da investigação-ação.

Os depoimentos que me foram relatados nas entrevistas, e que apresento no item seguinte, reforçam algumas experiências observadas na pesquisa bibliográfica e, também, fornecem dados para reavaliar essas experiências e repensar as práticas de formação de professores.

### ***Principais dados das Entrevistas***

Como já salientei neste capítulo, realizei três entrevistas em Portugal com profissionais da educação que atuam em áreas diferentes e que puderam me fornecer dados sobre as políticas de formação de professores em Portugal partindo de diferentes perspectivas. Algumas idéias abordadas nos depoimentos são fundamentais para a compreensão da relação entre a multiculturalidade e a formação de professores em Portugal. Por isso, destaco aqui algumas categorias que estiveram implícitas nas entrevistas:

#### **Quadro 10 – Categorias de análise das entrevistas portuguesas**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>⇒ Formação de professores e multiculturalidade</li><li>⇒ Formação inicial de professores e a multiculturalidade</li><li>⇒ Multiculturalidade e prática docente</li><li>⇒ Multiculturalidade nas políticas educacionais atuais</li></ul> |
|---|

⇒ *Formação de professores e multiculturalidade*

O depoimento da intelectual demonstra, com muita clareza, que a questão multicultural esteve muito presente nos cursos de formação de professores nos anos 1990 e início dos anos 2000. Como já ressaltei, os órgãos de financiamento de cursos de formação de professores estabeleceram, nesta época, esta prioridade à educação e, portanto, os financiamentos foram destinados às propostas de cursos que atendiam a essa exigência. No entanto, nos últimos anos outras prioridades vêm sendo colocadas ao financiamento das ações dos cursos de formação deixando essa questão ao lado dessa formação.

Como pertença a este Conselho<sup>326</sup>, tenho uma visão clara de como é que a questão da diversidade cultural está presente nas propostas que são feitas para a formação contínua de professores. Devo dizer que as temáticas que têm sido objeto de atenção desses centros de formação contínua de professores também têm variado ao longo dos tempos. Houve períodos em que as questões da multiculturalidade estavam visivelmente presentes e outros em que elas estão mais obscuras, por exemplo, no tempo em que no Ministério da Educação esteve como Secretária de Estado Ana Benavente, ligada ao mundo das Ciências da Educação, as questões da multiculturalidade correspondiam a uma prioridade no financiamento dessa formação contínua. Como se compreende, centros escolhem as temáticas que tenham mais probabilidade de serem financiadas e, portanto, são aquelas que são privilegiadas na formação. Nesta altura, que foi precisamente durante os anos 90, final da década de 90, a multiculturalidade constituía uma primeira prioridade para o financiamento da formação contínua, [...] uma prioridade para que os professores dos ensinos básico e secundário e os educadores de infância pudessem retirar um ano de dispensa de serviço de forma a estudarem, aprofundarem e delinear projetos que atendessem às questões da diversidade cultural das populações escolares. Depois dessa fase tem surgido outras prioridades. Na transição do século XX para o XXI, uma prioridade foram os projetos curriculares de escolas e de turmas. É evidente que esses projetos, que essa obrigação das escolas e dos professores conceberem projetos curriculares adequados às especificidades das populações escolares com quem trabalham, implicam que atendam também à multiculturalidade, implica que tenham em conta os alunos reais, o António, o Manuel e a Margarida, e não os alunos abstratos. Portanto, é evidente também que as questões da multiculturalidade estão presentes, embora talvez mais diluídas (entrevista concedida em 25/10/2006).

No mesmo sentido, a coordenadora do Entreculturas relata que no final dos anos 1990 vários professores que participavam do PREDI puderam continuar os estudos nessa área e receberam financiamento para isso.

[...] em tempos do Projeto Intercultural, criamos junto à Universidade Católica uma especialização de Mestrado em Educação Intercultural, pois muitos professores que estavam na pesquisa queriam continuar estudando e, portanto, se criou uma bolsa aos professores de Mestrado em Educação Intercultural [...] (entrevista concedida no dia 25/09/2006).

Esses depoimentos exemplificam algumas ações de formação de professores que foram desenvolvidas no período em que “a educação inter/multicultural passou a estar na ordem do dia em Portugal” (CORTESÃO; STOER, 1995, p. 7) visível em

---

<sup>326</sup> Refere-se ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

projetos preocupados com essa questão, tanto de iniciativa do Ministério da Educação como de outros pesquisadores que proporcionaram uma formação de professores por meio de pesquisa-ação. Além disso, a formação de professores, nesse período também recebeu incentivos por meio de financiamentos que priorizavam essas questões como, por exemplo, as verbas do Fundo Social Europeu que concedia uma bolsa de estudos aos professores que quisessem aprofundar essa área. Dessa forma, a década de 1990 correspondeu “[...] a um período onde os Centros de Formação Contínua de Professores organizaram inúmeras ações que elegeram como centro da formação a educação intercultural, e isto na intenção de responder, quer à procura a que se assistia, quer às possibilidades de verem essas ações financiadas” (LEITE, 2006, p. 1).

⇒ *Formação inicial de professores e a multiculturalidade*

Em Portugal, como destaquei, a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores é definida pelo Governo que estabelece um perfil de requisitos que os professores devem obter para ingressarem na carreira docente, mas há uma liberdade na forma como esse currículo é desenvolvido. Por isso, durante a entrevista, a intelectual explica em seu depoimento que a questão da multiculturalidade varia nos cursos de formação inicial. Segundo ela, algumas instituições incluem disciplinas focadas nessas questões, outras têm essa preocupação diluída em várias disciplinas e há outras que não tocam nessas questões e, infelizmente, continuam formando professores para uma realidade incompatível com o atual momento vivido no país e em todos os lugares do mundo globalizado.

Ao nível da formação inicial e focando a atenção ao modo como ela atende às especificidades das populações, a situação aí é muito diversa porque depende da instituição. Há instituições de formação inicial de professores e educadores de infância que no seu próprio plano curricular incluem disciplinas focadas nas questões da educação e da multiculturalidade. Há outras instituições que não incluem as questões da multiculturalidade como disciplinas, mas têm esta temática presente e diluída por várias disciplinas como, por exemplo, quando se estuda Psicologia da Educação, Teoria e Desenvolvimento do Currículo (ao tentar ver como a

multiculturalidade está presente no Sistema Educativo Português, que respostas os processos de desenvolvimento do currículo que atendem de uma forma positiva à multiculturalidade geram dinâmicas de integração ou, ao contrário, que respostas do desenvolvimento do currículo constituem apenas aquilo que nós chamamos de uma concessão benigna da multiculturalidade, que apenas a reconhece, mas não promove qualquer procedimento de integração que desenvolva nas crianças, nos jovens, nos estudantes, a compreensão da comunicação intercultural etc.). Portanto, as situações são muito diversas: há aquelas instituições que incluem a multiculturalidade como disciplina; há aquelas que não incluem como disciplina, mas que a tem presente em programas de várias disciplinas; há aquelas que de fato passam um pouco ao lado desta questão e, portanto, continuam a formar professores numa realidade que não corresponde a atual realidade (entrevista concedida no dia 25/10/2006).

Outra realidade que atualmente há em Portugal é o convívio com alunos de outros países da União Europeia que chegam ao país para estudarem, são os chamados alunos ERASMUS. Essa presença de alunos estrangeiros permite o convívio com as diferenças dentro da escola e, de certa forma, acaba influenciando um novo olhar ao multicultural.

[...] na formação inicial de professores e educadores em Portugal as instituições de formação convivem com estudantes ERASMUS que vêm de outros países. Essa própria situação obriga a que também os professores aprendam a conviver eles próprios com estudantes que não tem a mesma língua, que tem outros ritmos, outras formas de estar, outras formas de olhar e, portanto, algumas vezes esta própria situação permite que se esteja a formar não apenas para agir numa sociedade multicultural, aprender a viver e a conviver com os outros (como diz o Relatório da UNESCO), mas esteja simultaneamente a vivenciar essa situação (entrevista concedida no dia 25/10/2006).

Esta situação evidencia que a multiculturalidade está cada vez mais presente no cotidiano escolar, estando promovendo o contato com o diferente tanto para os alunos como para os professores. Para os professores que estão atuando e para os cursos de formação de professores essa presença das diferenças pode ensinar muito, tanto a partir de uma visão positiva como negativa da situação, dependendo da concepção de educação que cada professor atuante possui ou da concepção que há por trás de cada curso de formação de professores. Essa concepção e esse modo de enfrentamento de tal situação influenciam, também, a posição dos alunos

portugueses com relação aos estrangeiros. Dessa forma, é possível prever três formas diferentes para enfrentar essa presença multicultural na escola: a) como um problema, uma preocupação a mais aos formadores tendo a tarefa de aprender a se comunicar com esses estrangeiros; b) apenas mais um indivíduo na sala de aula ignorando e “apagando” as suas individualidades; c) uma possibilidade de aprender com o diferente, de desenvolver uma educação verdadeiramente multicultural e exemplificando aos alunos e, nos cursos de formação, aos futuros professores como efetivá-la no Sistema Educativo.

No entanto, para que essa última forma de encarar a presença de outras culturas na formação de professores seja efetivada é preciso uma reestruturação dos cursos de formação de professores, como venho defendendo ao longo deste trabalho, uma mudança de mentalidade das pessoas que planejam, que elaboram e que desenvolvem os cursos de formação, ou seja, uma mudanças nas políticas educacionais que possa ser efetivada na prática.

⇒ *Multiculturalidade e prática docente*

O depoimento da intelectual demonstra que a oportunidade do convívio com as diferentes culturas é facilitada na situação dos professores portugueses por projetos da União Européia. Isso proporciona um olhar para a multiculturalidade que pode promover a mudança de concepções arraigadas porque o deslocamento na posição do “outro” é inevitável e o “eu” deixa de estar numa posição confortável e passa para a posição daquele que é o diferente dentro de um novo contexto. Penso que o sentir na pele o que o outro sente pode abalar concepções e imagens preconcebidas e preconceituosas sobre determinadas pessoas e situações.

[...] os próprios professores e educadores portugueses na sua formação inicial têm, muitas vezes, oportunidades de ir nestes projetos a outros países, decorrente do ERASMUS e destes projetos europeus que também contribuem para essa formação. Por termos estado envolvidas em projetos destes em que muitos deles passam por realização de estágios curtos, mas muito profundos em termos da vivência dessa experiência da multiculturalidade em outros países, me lembro de duas professoras que estiveram nesse estágio por um mês na Alemanha. Lá estavam estudando as questões da

multiculturalidade e simultaneamente vivenciando-as. Estavam também nesse estágio estudantes e professores (todos dos ensinos fundamental e médio) de diversos países – Inglaterra, França, Espanha. Lembro-me dessas duas professoras (elas próprias estavam envolvidas em projetos de educação e multiculturalidade conosco) que me disseram que depois daquela vivência de um mês com um grupo que tinha regras distintas das que lhes eram mais familiares, que tinham outra língua, ainda mais na Alemanha e elas não dominavam o alemão, outros ritmos, me dizerem que nunca mais poderiam ser as mesmas professoras quando na abordagem dessa questão da vivência de fato da multiculturalidade (entrevista concedida no dia 25/10/2006).

Este depoimento demonstra que a vivência de experiências que exigem que o “eu” seja colocado em situações de desvantagem tornando-se o “outro” pode contribuir muito na formação de professores. Em Portugal a facilidade de locomoção entre os países membros da União Européia propicia experiências deste tipo, mas no Brasil precisamos pensar em situações que possam enriquecer a formação dos futuros professores. Zeichner (1993) aponta algumas alternativas utilizadas nos cursos de formação nos EUA como, por exemplo, as experiências de terreno, descritas no capítulo 3 desta Tese, que permitem aos futuros professores um contato com realidades diferentes das vividas por eles. Pensando na realidade brasileira, talvez os futuros professores pudessem participar de algumas vivências em assentamentos do Movimento Sem Terra, observar como é o trabalho numa escola multisseriada, conhecer uma escola indígena, aprender com as experiências educacionais do Movimento Negro, entrevistar professores dessas diferentes escolas, realizar os estágios em escolas públicas e de preferência em bairros periféricos, enfim, proporcionar experiências em escolas e realidades desconhecidas pelos futuros professores. Todavia, o fundamental seria orientar esses estudantes no sentido de aprender com aquela realidade, destituindo-o da posição de superioridade, mas buscando compreender aquela realidade e aprendendo a lidar com situações daquele tipo. Essas são apenas algumas sugestões.

⇒ *Multiculturalidade nas políticas educacionais atuais*

No seu depoimento, a intelectual analisa o entendimento da multiculturalidade nos anos 2000 a partir das políticas governamentais, da postura dos professores e das “pressões” que a sociedade civil tem demonstrado acerca das questões da multiculturalidade. Com relação às políticas governamentais, considera a entrevistada que atualmente não há uma atenção explícita às questões multiculturais. A prioridade nos financiamentos são as questões didáticas<sup>327</sup>.

Neste momento, nestes anos 2005-2006 e, principalmente, agora em 2006-2007, começa a ser prioridade questões muito do domínio da didática das disciplinas, do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática e, portanto, essa questão da diversidade cultural, da formação para cidadania, essas questões mais ligadas aos valores e a construção de uma educação e formação mais democrática e mais inclusiva não estão tão visíveis porque não constituem uma prioridade de financiamento. Essa equipa ministerial preferiu considerar que o problema que estava a acontecer era no domínio do ensino e da aprendizagem das disciplinas e, portanto, virou para essa área a sua atenção (entrevista concedida em 25/10/2006).

Com relação às posturas dos professores, a entrevistada percebe uma evolução, principalmente na compreensão do termo multiculturalismo, mas demonstra receio de que essas questões sejam naturalizadas, fiquem restritas apenas a um olhar turístico e que não contribua na formação de pessoas que respeitem o outro, tanto nas suas diferenças como, também, nas suas igualdades.

[...] se comparar com o princípio dos anos 90 evoluiu bastante. No princípio dos anos 90, até o termo multiculturalidade era de difícil pronúncia pela maior parte dos professores e educadores. Lembro-me de alguns encontros com professores em Congressos e Colóquios em que os próprios professores para pronunciarem a palavra multiculturalidade tinham alguma dificuldade porque era um termo que não fazia parte do seu vocabulário e hoje, a maior parte dos professores domina este conceito. Embora também penso que

---

<sup>327</sup> É importante deixar claro que o fato da prioridade nos financiamentos na formação de professores serem os aspectos da prática didática e metodológica dos professores visando à melhoria do rendimento dos alunos em avaliações internacionais, não significa ignorar que a Didática possui conteúdo e forma capaz de proporcionar uma formação para a multiculturalidade, ou seja, não significa dizer que as questões multiculturais estarão totalmente ignoradas nesse momento, o que a entrevistada quer afirmar com isso é que as questões multiculturais deixaram de ser uma preocupação explícita na formação de professores e passaram a estar implícitas nesse momento.

se corre o risco de por ele já ser tão normal, estamos a cair naquilo que é chamado “a patologia da normalidade” e já nem se questiona, e, portanto, considera-se, muitas vezes, que se está a propor respostas de educação face à multiculturalidade que não são mais do que respostas daquilo que se usa designar, no final dos anos 80, por “currículo turístico”, por imagens apenas estereotipadas das distintas culturas, da mesma forma que quando fazemos em poucos dias viagens turísticas a vários países e apreendemos deles apenas aqueles sinais externos que dão essa visão folclórica das culturas. Eu penso que, muitas vezes, em algumas iniciativas é isso que está a acontecer (entrevista concedida em 25/10/2006).

Atualmente há uma “pressão”, com relação às questões multiculturais, por parte da sociedade civil, visível nas associações de imigrantes e nas associações culturais.

Devo, no entanto, dizer que alguma atenção que é transportada para o domínio da educação e da formação de professores no âmbito das questões da multiculturalidade, nesse momento, é feito pela própria sociedade civil. Existem associações de imigrantes, associação de populações que vêm de outros países e de vários continentes, existem associações culturais de alguns desses países e essa imagem positiva que é dada para esses grupos sociais que, neste momento convivem com a população portuguesa tem contribuído também para despertar a atenção de alguns professores e educadores para a multiculturalidade. Portanto, eu também penso que, muitas vezes, mesmo que a formação não esteja contemplada na formação inicial, ela acaba por ser influenciada enquanto reflexão pelas próprias situações que, entretanto, vão acontecendo (entrevista concedida no dia 25/10/2006).

No entanto, apesar dos discursos serem muito positivos em Portugal, a realidade vivenciada no ensino básico demonstra que há muito a ser feito. As situações dos imigrantes ainda são muito desfavoráveis; mesmo os imigrantes oriundos do leste europeu, portadores de uma cultura de valorização da escola e do conhecimento convivem com problemas culturais, económicos e sociais que interferem no sucesso escolar, como bem explica essa entrevistada.

Neste momento, há os estudantes do leste europeu que pertencem (há essa idéia) às famílias que valorizam muito o saber escolar porque esses países sempre valorizaram a educação escolar e também uma disciplina de acesso ao conhecimento que, muitas vezes, até se aproxima muito de uma concessão tradicional, por isso, são alunos disciplinados, cumpridores, persistentes no trabalho etc. Mas apesar das famílias valorizarem muito a escola, muitas

dessas crianças estão numa situação de precariedade econômica e de grande fragilidade em termos de condições de vida e, portanto, essas crianças e jovens, embora valorizem a escola, estão a viver outros problemas. Por outro lado, há outros imigrantes que além de viverem essa fragilidade econômica e conviverem num país que lhes é estranho, também convivem com a situação de que a escola não fazia parte do seu capital cultural e, portanto, para além do problema da língua, existe também o problema do próprio código escolar, de conseguir captar aquilo que a escola valoriza. Assim, quando pensamos na educação face à multiculturalidade focada também nesta relação com a necessidade da escola rever sua organização, o saber que valoriza e a forma como transmite e como distribui, das condições que cria para que ele seja captado, aí (na escola, no ensino básico, no ensino fundamental) há muito a que se fazer, até porque acho que os nossos discursos que vinculam são todos muito positivos – poderíamos dizer que em termos de discursos Portugal está muito avançado – se confrontarmos os discursos com as situações reais, a diferença é abismal em muito dos casos (entrevista concedida no dia 25/10/2006).

O depoimento da representante da Direção Regional de Educação do Norte de Portugal alerta para uma questão muito preocupante na educação intercultural. Segundo ela, a partir de 2006 há uma série de despachos normativos do sistema educativo que permitirão as escolas formar grupos de alunos com etnias diferentes formando turmas a parte das consideradas “normais”, ou seja, dos alunos portugueses.

Atualmente, aquilo que posso dizer é que saiu um conjunto de despachos que ajudam as escolas de alguma maneira a atender as questões da educação lingüística. Os modos como foi traduzida essa preocupação cria-me algum medo de constituírem turmas só de meninos com culturas diferenciadas. Portanto, aquilo que era a grande luta de integração e respeito por essas diferenças de todo tipo, tanto as culturais, como as de aprendizagem, como as sociais e econômicas que havia nas décadas de 90 e no princípio do século XXI de fazer uma integração, acho que ficaram um pouco perturbadas porque com essas medidas há a possibilidade de levar essas crianças para grupos a parte. Eu tenho medo e não espero muito desse balanço que poderia ter sido positivo, mas que agora passou a ser bastante perturbador. Nessas medidas a integração não está sendo a palavra de ordem. [...] No ano passado saiu um despacho sobre os percursos alternativos em que fala exclusivamente que podem ser agrupadas nestas turmas crianças que tenham etnias diferentes, colocados ao lado de turmas “normais”, estas que deixam de ser normais porque não tem lá toda a gente. [...] No sentido de incentivar a aprendizagem da língua, aquilo que se previa num primeiro despacho, num primeiro diploma, é que se pudesse haver a organização em termos específicos para os alunos aprenderem a língua, já era uma retirada, mas não era

total, era um acréscimo em tempo que eles tinham para aprender a língua. Mas a seguir veio o Despacho nº. 1/2006 que permite a construção de recursos alternativos e elenca condições das crianças para ingressarem nessas turmas, portanto, com possibilidades de terem um projeto diferente do currículo nacional, criança que tenham uma cultura diferente da que é vivida na escola, com etnias e vivências diferentes, eu tenho muito medo dessa política (entrevista concedida no dia 27/10/2006).

No meu ponto de vista esses despachos demonstram um grande retrocesso com relação à igualdade de oportunidade e o direito à diferença, pois essa diferença está tornando esses alunos de outras etnias, que não a portuguesa, desiguais.

Tudo isso mostra que apesar de todas as iniciativas e do trabalho que foi desenvolvido sobre as questões multiculturais em Portugal durante o decorrer dos anos 1990, a questão da educação intercultural deixou de ser a prioridade nesses anos 2000 e está esmorecendo. Nas palavras de LEITE (2006, p. 2):

[...] apesar da sociedade portuguesa neste início de século ser cada vez mais visivelmente multicultural<sup>328</sup> [...] a atenção na educação escolar às questões decorrentes da multiculturalidade, apesar de continuar presente nos discursos legais [...] não está a ter a amplitude que se esperaria quando, no princípio desses anos 90, passou a marcar as agendas académicas e até as agendas políticas” (grifo meu).

Na minha perspectiva, a grande questão que se apresenta nesses anos 2000 em Portugal, após uma década de ações preocupadas em atender à multiculturalidade e agora com o seu esmorecimento, pode ser assim resumida: *será que todos os profissionais que lidam com a educação em Portugal possuem um preparo adequado (incluindo formação teórica consistente e uma prática condizente com essa teoria) para lidar com as questões multiculturais cada vez mais intensas no Sistema Escolar de forma a responder adequadamente às prescrições legais?*

A resposta a essa questão implicaria numa outra pesquisa empírica buscando conhecer a fundo o trabalho desenvolvido nas escolas portuguesas. No entanto, Leite (2006) nos fornece algumas indicações da situação atual. Infelizmente os prognósticos denunciam e/ou anunciam a necessidade de novos olhares à

---

<sup>328</sup> Essa diversidade crescente da população portuguesa pôde ser observada nos dados apresentados na tabela 7 em comparação com as minorias apresentadas na tabela 6.

multiculturalidade no Sistema Educativo num trabalho intenso e constante nessa perspectiva, principalmente na formação de professores.

Segundo a autora, a grande dificuldade apresentada é ultrapassar o mero contato entre culturas, apesar das decisões europeias e da presença em Portugal de um discurso legal que se apóia em conceitos de inclusão, de diferenciação pedagógica, de aprendizagem colaborativa, de avaliação do tipo formativa, entre outros. Este fato decorre de uma preocupação administrativa em privilegiar a instrução dos alunos sobre uma formação global, ou seja, a autora receia que “[...] os professores estejam a ser ‘empurrados’ para uma prática da educação escolar que focalize apenas no domínio do ensinar e do adquirir conhecimentos em desfavor de processos que permitam ‘aprender a ser’ e ‘aprender a viver junto e a viver com os outros’” (LEITE, 2006, p. 9).

Partindo desses comentários sobre a atenção multicultural nas políticas educacionais portuguesas e na formação de professores, é possível abstrair que apesar de Portugal possuir um discurso político a favor de uma educação atenciosa às questões multiculturais presentes na atualidade, não há garantias de que as práticas educativas atendam a essas determinações legais, isto porque, como já destaquei em outro momento deste trabalho, a mudança não consegue se efetivar simplesmente por decretos e leis, é preciso uma mudança a partir das pessoas que estão envolvidas no dia-a-dia das escolas, pois o que está em jogo quando se trata das questões multiculturais é uma mudança de **mentalidade** dos professores, que são exemplos aos seus alunos de como respeitar o outro que é diferente, já que todos somos diferentes, de aprender a conviver harmoniosamente, com dignidade e igualdade de condições (sociais, econômicas, educacionais, culturais etc.) a todas as pessoas que convivem numa sociedade, eliminando preconceitos e estereótipos construídos historicamente (um dos motivos da dificuldade da mudança de mentalidade) e reforçados nos conteúdos e práticas escolares. Dessa forma, fica evidente o importante papel que os professores desempenham, pois não ensinam apenas conteúdos escolares, mas ensinam muito no seu modo de conviver com os outros, nas suas atitudes, ações, gestos, comportamentos, tom de voz.

Na terceira parte deste trabalho buscarei analisar com mais exatidão algumas políticas educacionais que indicam a importância de uma atenção às questões multiculturais na educação, tanto do Brasil como de Portugal, e algumas políticas ou indicações dessa importância na formação de professores. Além disso, concentrarei esforços em traçar alguma comparação das políticas educacionais brasileiras e portuguesas no sentido de atendimento à multiculturalidade nesses dois países.

PARTE III: A MULTICULTURALIDADE NAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
BRASIL E PORTUGAL



## 7 ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é retomar alguns dados já descritos nos capítulos anteriores como legislações e políticas de formação de professores e interpretá-los a partir de categorias que foram explicitadas na primeira parte do trabalho acerca do referencial teórico.

Nesse sentido, faz-se importante lembrar os objetivos desta Tese, ou seja, verificar e analisar nas políticas educacionais e de formação de professores (restrita aos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, e 1º Ciclo da Educação Básica, em Portugal) a maneira como está sendo abordada e discutida a atenção à multiculturalidade, além de identificar e examinar as estratégias pedagógicas que estão sendo propostas para atender a essa realidade, pois são estes objetivos que conduzirão essas análises.

Dessa forma, buscando interpretar os dados explicitados no decorrer do trabalho, estruturei este capítulo em três momentos. Primeiramente, retomo os dados sobre as políticas educacionais brasileiras e portuguesas, interpretando o conteúdo expresso na principal lei sobre educação desses países. Num segundo momento, abordo a formação de professores e, por fim, sistematizo alguns aspectos dessas análises que possibilitam estabelecer aproximações, disparidades, conquistas e retrocessos na educação brasileira e portuguesa no tocante às questões multiculturais.

## 7.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta análise das políticas educacionais parte do pressuposto de que a atenção à multiculturalidade passou a estar presente nas discussões e legislações brasileiras e portuguesas a partir do momento em que houve uma defesa de órgãos internacionais para essa questão, principalmente da Unesco a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Dessa forma, partindo desse pressuposto surgem as perguntas norteadoras dessa primeira etapa da análise: *quais manifestações dessa preocupação internacional em atender a multiculturalidade podem ser percebidas na legislação brasileira e na portuguesa? Que vertente do multiculturalismo orienta essa atenção ao multicultural?*

Para responder as essas questões, analisarei a principal lei que orienta e determina a educação nacional no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, e em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº. 46/86, ambas com suas atualizações até 2008.

Essas leis apresentam uma estrutura parecida, mas se diferenciam principalmente na organização dos níveis escolares, como pode ser observado no quadro 11. É interessante destacar que a Lei 46/86 foi a primeira lei de bases da educação portuguesa, de 1986. Já no caso brasileiro, em 1961 o país conquista sua primeira lei de diretrizes e bases da educação, a lei 4.024/61, que sofreu duas reformas posteriores, a Reforma do Ensino Superior – lei 5.540/68 e a lei 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, até culminar na concretização da lei vigente de 1996.

**Quadro 11 – Estrutura da lei brasileira LDB 9.394/96 e da Lei de Bases do Sistema Educativo português – Lei nº. 46/86**

<b>Lei brasileira – LDB 9.394/96</b>
<b>Título I</b> – Da educação
<b>Título II</b> – Dos princípios e fins da educação nacional
<b>Título III</b> – Do direito à educação e do dever de educar
<b>Título IV</b> – Da organização da educação nacional
<b>Título V</b> – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino <b>Capítulo I</b> – Da composição dos níveis escolares <b>Capítulo II</b> – Da educação básica <b>Seção I</b> – Das disposições gerais <b>Seção II</b> – Da Educação Infantil <b>Seção III</b> – Do Ensino Fundamental <b>Seção IV</b> – Do Ensino Médio <b>Seção V</b> – Da Educação de Jovens e Adultos <b>Capítulo III</b> – Da Educação Profissional <b>Capítulo IV</b> – Da Educação Superior <b>Capítulo V</b> – Da Educação Especial
<b>Título VI</b> – Dos profissionais da educação
<b>Título VII</b> – Dos recursos financeiros
<b>Título VIII</b> – Das disposições gerais
<b>Título IX</b> – Das disposições transitórias
<b>Lei portuguesa – Lei nº. 46/86</b>
<b>Capítulo I</b> – Âmbito e princípios
<b>Capítulo II</b> – Organização do sistema educativo <b>Secção I</b> – Educação Pré-Escolar <b>Secção II</b> – Educação Escolar <b>Subsecção I</b> – Ensino Básico <b>Subsecção II</b> – Ensino Secundário <b>Subsecção III</b> – Ensino Superior

<b>Subsecção IV – Modalidades Especiais de Educação Escolar</b>
<b>Secção III – Educação extra-escolar</b>
<b>Capítulo III – Apoios e complementos educativos</b>
<b>Capítulo IV – Recursos humanos</b>
<b>Capítulo V – Recursos materiais</b>
<b>Capítulo VI – Administração do sistema educativo</b>
<b>Capítulo VII – Desenvolvimento e avaliação do sistema educativo</b>
<b>Capítulo VIII – Ensino particular e cooperativo</b>
<b>Capítulo IX – Disposições finais e transitórias</b>

O conteúdo dessas leis é muito extenso, como pôde ser notado no quadro anterior, e, por isso, foi necessário alguns recortes para análise. A tabela 11 apresenta o conteúdo dos seguintes temas analisados: princípios básicos, níveis de ensino, mais especificamente, o início do ensino fundamental no Brasil (os primeiros 5 anos) ou o 1º ciclo da educação básica em Portugal, que é composto pelos primeiros 4 anos de escolarização, e os profissionais da educação. O objetivo dessa tabela é destacar os principais argumentos expressos nas leis no tocante aos temas selecionados. Minhas inferências e interpretações serão expostas em seguida.

**Tabela 11 – Comparações entre os principais temas nos discursos legais**

<b>Principais temas</b>	<b>Brasil – LDB 9.394/96</b>	<b>Portugal – Lei 46/86</b>
<b>Princípios básicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</li> <li>▪ Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;</li> <li>▪ Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;</li> <li>▪ Respeito à liberdade e apreço à tolerância;</li> <li>▪ Coexistência de instituições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares;</li> <li>▪ Respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar com tolerância para com as escolhas;</li> <li>▪ Educação e cultura sem quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas estabelecida pelo Estado;</li> <li>▪ Ensino não confessional;</li> <li>▪ Direito de criação de escolas particulares e cooperativas;</li> </ul>

	<p>públicas e privadas de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</li> <li>▪ Valorização do profissional da educação escolar;</li> <li>▪ Gestão democrática do ensino público;</li> <li>▪ Garantia de padrão de qualidade;</li> <li>▪ Valorização da experiência extra-escolar;</li> <li>▪ Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos;</li> <li>▪ Incentivo à formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários;</li> <li>▪ Valorização da dimensão humana do trabalho;</li> <li>▪ Desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas idéias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.</li> </ul>
<b>Níveis do ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação escolar compõe-se de: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>educação básica</u> – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;</li> <li>2. <u>educação superior</u>.</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sistema Educativo compreende: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>educação pré-escolar</u>;</li> <li>2. <u>educação escolar</u> – ensino básico, ensino secundário, ensino superior e as modalidades especiais: educação especial; formação de profissional; ensino recorrente de adultos; ensino a distância; ensino de português no estrangeiro;</li> <li>3. <u>educação extra-escolar</u>.</li> </ol> </li> </ul>
<b>Ensino Fundamental (primeiros quatro ou cinco anos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Duração de 9 anos (a partir de 2006);</li> <li>▪ Facultado aos sistemas de ensino o desdobramento em ciclos;</li> <li>▪ <u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;</li> <li>• Compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores em que se fundamentam a sociedade;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;</li> <li>• Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;</li> </ul> </li> <li>▪ O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Duração de 9 anos;</li> <li>▪ Três ciclos: 1º de quatro anos, 2º de dois anos e o 3º de três anos;</li> <li>▪ <u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores de solidariedade social;</li> <li>• Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura quotidiana;</li> <li>• Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;</li> <li>• Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura</li> </ul> </li> </ul>

	<p>utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O ensino religioso é de matrícula facultativa e assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil.</li> </ul>	<p>portuguesas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;</li> <li>• Proporcionar a aquisição de atitudes autônomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.</li> </ul>
<p><b>Profissionais da educação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;</li> <li>• Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;</li> </ul> </li> <li>▪ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal;</li> <li>▪ Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;</li> <li>• Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A formação de educadores e professores se assenta nos seguintes princípios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;</li> <li>• Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;</li> <li>• Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;</li> <li>• Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;</li> <li>• Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;</li> <li>• Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;</li> <li>• Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;</li> <li>• Formação participada que</li> </ul> </li> </ul>

	<p>remunerado para esse fim;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Piso salarial profissional;</li> <li>• Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;</li> <li>• Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;</li> <li>• Condições adequadas de trabalho.</li> </ul>	<p>conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito.</li> </ul>
--	--	--

Observando os princípios básicos estabelecidos em ambas as leis encontro algumas regularidades:

- ✓ garantia de ensino a todas as pessoas (crianças, jovens e adultos) com igualdade de acesso e permanência na escola;
- ✓ liberdade de aprender e ensinar;
- ✓ tolerância com as escolhas dos outros<sup>329</sup>;
- ✓ pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, ou seja, a liberdade de escolhas filosóficas, ideológicas, políticas, religiosas etc.
- ✓ coexistência de escolas públicas e privadas;

Outros princípios são destacados como particulares de cada país. No caso da lei brasileira é possível observar uma preocupação maior com a organização da educação, por exemplo, quando salienta a gestão democrática da educação, a gratuidade do ensino, a garantia de padrões de qualidade; com o aspecto pedagógico quando enfatiza a valorização da experiência do aluno e a vinculação do ensino com o trabalho e as práticas sociais; além disso, há uma preocupação em valorizar os profissionais da educação.

Já no caso português, há uma ênfase maior na formação do educando quando salienta a importância do desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos; a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários; o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas idéias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, capaz de julgar com

<sup>329</sup> Retomarei essa idéia de tolerância mais adiante.

espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Esses aspectos caracterizam uma preocupação em proporcionar um ensino que valorize as diferenças e as diversas culturas presentes na escola, capaz de garantir a formação de pessoas que saibam respeitar, valorizar e aprender com os outros. A lei portuguesa também destaca a necessidade do ensino não ser confessional, o que vai ao encontro do princípio de liberdade religiosa na escola.

Esses princípios apontam para uma educação preocupada com a multiculturalidade. Essa intenção, também é reforçada em outros argumentos da lei portuguesa quando estabelece, nos princípios organizativos, que o sistema educativo deve organizar-se para (Portugal, 1986, p. 1-2):

- ✓ Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- ✓ Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação à realidade, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- ✓ Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- ✓ Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural;
- ✓ Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo.

A valorização da multiculturalidade na educação brasileira também é garantida em alguns artigos da LDB 9.394/96. Sua expressão pode ser encontrada na valorização da formação histórica da cultura e do povo brasileiro, no artigo 26, no parágrafo 4º quando define que “O ensino de História do Brasil levará em conta as

contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996, p. 8). A partir de 2008, foi incorporada a essa lei uma nova redação para o artigo 26-A (que em 2003 incorporou a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos africanos no ensino fundamental e médio) tornando obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essas conquistas são resultantes também das lutas dos movimentos sociais. Os parágrafos seguintes desse artigo estabelecem:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 1996, p. 8).

Há uma grande diferença entre a abordagem que é dada para a questão multicultural no Brasil e em Portugal. É claro que não podemos perder de foco a localização espacial desses países, pois Portugal está localizado no continente europeu, pertencendo a diversos órgãos internacionais e, portanto, precisando ter um discurso mais aprimorado com relação a essa questão multicultural.

A abordagem que a LDB 9.394/96 faz sobre a incorporação das contribuições africanas e indígenas na história do país não parece partir de uma análise crítica sobre o papel histórico desses grupos. Essa forma de análise da multiculturalidade pode ter um efeito negativo se não houver um trabalho constante de formação de professores e de sensibilização para essas questões.

Uma abordagem da história do Brasil por meio da “visitação” às culturas africana e indígena pode apenas contribuir para folclorizar e estigmatizar ainda mais essas culturas, podendo cair em duas ciladas: ou essencializar as diferenças como fazem as análises da vertente humanista liberal de esquerda do multiculturalismo,

não problematizando a produção do poder e das diferenças; ou reforçar ainda mais a superioridade da cultura branca, como faz a vertente do multiculturalismo conservador, ao demonstrar a cultura indígena e africana como fazendo parte da cultura popular brasileira que, em sua base, seria branca e européia.

Numa perspectiva do multiculturalismo crítico a análise da história do Brasil deveria sim partir dos grupos historicamente oprimidos como os índios e os africanos, mas de uma forma crítica, por meio do questionamento das nossas formações enraizadas, das “verdades” que anunciamos e reproduzimos aos nossos alunos. O papel do professor é fundamental para decidir o tipo de abordagem que será dada a essa história do Brasil. O simples registro dessa imposição do ensino da história e da cultura africana e indígena no ensino fundamental não garantirá um ensino de qualidade que fortaleça as identidades dos alunos afro-descendentes e indígenas às origens de seus antepassados, nem o orgulho por pertencer aos grupos que constituíram o povo brasileiro, seja europeu, africano ou indígena. Além disso, é preciso relacionar os efeitos da história desses grupos na organização social do país nos dias de hoje, quem são os ricos? Quem são aqueles que sofrem com a miséria, com a pobreza, com o desemprego, enfim, com a exclusão social? A desmistificação da ideologia que está por trás da história “oficial” do Brasil, aquela que aprendemos e que reproduzimos sem questionamentos nem críticas, pode ser o começo da mudança que conduza a uma educação pública, justa, democrática e de qualidade.

É importante notar que tanto a lei brasileira como a portuguesa utilizaram a expressão *tolerância*. O que há por trás desse termo? Qual o sentido dessa palavra? Segundo Ferreira (1995), a palavra tolerância significa:

1. Qualidade de tolerante.
2. Ato ou efeito de tolerar.
3. Pequenas diferenças, para mais ou para menos, permitidas por lei no peso ou no título das moedas.
4. Tendência a admitir modos de pensar, de agir, de sentir que diferem dos de um indivíduo ou de grupos determinados, políticos ou religiosos.
5. Diferença máxima admitida entre um valor especificado e o obtido; margem especificada como admissível para o erro em uma medida ou para discrepância em relação a um padrão (p. 638).

De acordo com essas definições, o termo tolerância indica que alguém será tolerante com relação ao outro. Quem tolerará quem? Qual cultura será tolerante

com qual cultura? Essas questões reforçam a discussão anterior acerca da vertente do multiculturalismo que está conduzindo os argumentos expressos nas leis. A lei brasileira definiu que o ensino será ministrado com base em alguns princípios<sup>330</sup>, entre eles, o respeito à liberdade e apreço à tolerância. Este princípio não condiz com uma educação igualitária, pois alguém já está em desvantagem, fora da regra padrão e, por isso, precisa ser tolerado. Com toda a certeza, a regra padrão não será a cultura dos povos indígenas ou africanos, nem suas contribuições à história do Brasil. Sabemos que a regra padrão é a cultura branca, masculina, europeia, cristã e heterossexual. É essa cultura padrão que precisa ser desmistificada, desocultada, desmascarada, refletida e criticada, assim, ninguém precisará ser “bonzinho”, generoso e tolerar o outro, pois todos estarão no mesmo patamar de igualdade.

Na lei portuguesa o termo tolerância aparece com o mesmo sentido de desigualdade. A lei estabelece como um de seus princípios, o respeito pela liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas ideológicas, religiosas, filosóficas, estéticas e políticas. Este princípio demonstra que há algumas escolhas melhores que outras e aqueles que escolhem essas opções, não consideradas socialmente como as melhores, têm o direito de serem tolerados por isso.

Essas interpretações demonstram que as leis brasileira e portuguesa estão apontando para uma atenção à multiculturalidade, estão “caminhando” nesse sentido. No entanto, ainda está longe de ser dada uma atenção no sentido crítico. A lei portuguesa explicita uma atenção maior a questão multicultural se comparada com a lei brasileira. Nela é possível identificar uma preocupação maior com a formação de pessoas que saibam interagir, viver e respeitar os outros povos, os países vizinhos. Essa preocupação é compreensível na realidade portuguesa, pois o fato de Portugal ser um Estado Membro da União Europeia permite um livre trânsito das pessoas que vivem nos países-membros, portanto, é preciso aprender a viver com essa diversidade. Além disso, há outras razões políticas, econômicas e culturais, que demonstrei no capítulo anterior, que impulsionaram essa preocupação legal com a questão multicultural como, por exemplo, o fim da ditadura e início da abertura do país, na década de 1970, resultando na imigração de muitos africanos

---

<sup>330</sup> Ver a tabela 11.

das ex-colônias portuguesas e o retorno de muitos migrantes portugueses pela recuperação da economia interna e a real possibilidade de empregos.

A organização dos níveis de ensino na lei brasileira e portuguesa também é diferenciada. No Brasil, a educação básica incorpora a educação infantil (é facultativa, complementar a ação da família e da comunidade e se inicia logo nos primeiros meses de vida da criança), o ensino fundamental (obrigatório) e o ensino médio (facultativo). A Educação de Jovens e Adultos enquadra-se na educação básica, assim como a formação profissional em nível médio. O ensino superior é outro nível de ensino. Já na lei portuguesa, a educação pré-escolar (complementar a ação educativa da família, facultativa e com início aos 3 anos de idade) está separada da educação escolar que compreende os ensinos básico, secundário e superior. O ensino básico é obrigatório até os 15 anos de idade. A gratuidade do ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, freqüência, certificação, uma diferença com relação ao ensino brasileiro, pois no Brasil as escolas públicas são totalmente financiadas pelo governo, seja União (ensino superior), Estados (principalmente ensino fundamental e médio) e municípios (prioritariamente ensino fundamental e educação infantil).

Outra característica da organização do sistema escolar português é a modalidade especial da educação escolar portuguesa constituída pelos seguintes tipos:

- a) *educação especial*: visando a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido à deficiência física e mental. A educação especial organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e apoio de educadores especializados, sendo processada também em instituições específicas quando comprovadamente o exija o tipo e o grau de deficiência do educando;
- b) *formação profissional*: visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais de modo a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica. Podem participar desta formação os que tenham concluído a escolaridade obrigatória, os que não concluíram esta escolaridade até a

idade limite e os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissional;

- c) *ensino recorrente de adultos*: é oferecido às pessoas que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário e tem como objetivo principal eliminar o analfabetismo;
- d) *ensino a distância*: é uma modalidade alternativa da educação escolar e situa-se na universidade aberta;
- e) *ensino português no estrangeiro*: busca a promoção e a divulgação pelo Estado do estudo da língua e cultura portuguesa no estrangeiro mediante ações e meios diversificados que visem a sua inclusão nos planos curriculares de outros países, além da criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa e junto das comunidades de emigrantes.

No caso brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação a Distância não apresentam diferenças da educação portuguesa, a única especificidade portuguesa, inexistente no Brasil, é o ensino do português no estrangeiro.

Outra especificidade da educação portuguesa é a educação extra-escolar que tem como objetivo permitir ao indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades. Essa educação caracteriza-se como permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa e pode realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar ou em sistemas abertos com recursos a meio de comunicação social e a tecnologias educativas específicas e adequadas. São vetores fundamentais da educação extra-escolar:

- a) Eliminar o analfabetismo literal e funcional;
- b) Contribuir para a efetiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos;
- c) Favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade;
- d) Preparar para o emprego, mediante ações de reconversão e de aperfeiçoamento profissionais, os adultos cujas qualificações ou treino profissional se tornem inadequados face ao desenvolvimento tecnológico;

- e) Desenvolver as aptidões tecnológicas e o saber técnico que permitam ao adulto adaptar-se à vida contemporânea;
- f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural (PORTUGAL, 1986, p. 8).

Esse nível de educação preventiva e compensatória não é verificado na lei brasileira. É interessante observar que a educação extra-escolar do sistema educativo português percebe a existência do analfabetismo funcional e busca saná-lo, mas quem produz esse tipo de analfabeto? Tenho certo que a escola acaba produzindo esse tipo de analfabetismo por várias razões, entre elas, *razões intrínsecas à escola*, sua ineficiência didática, metodológica, curricular, por sua estrutura rígida, segmentada, por considerar apenas os resultados e não o processo de construção do conhecimento, por ignorar as diferenças, as experiências e a cultura do aluno, além da má formação dos professores; *razões sociais e econômicas* como, por exemplo, a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho e o abandono da escola, deixando os estudos incompletos; e *razões políticas* e ideológicas, sendo mais vantajosa uma população que tenha um conhecimento rudimentar do que uma população esclarecida, que exija seus direitos e reivindique melhores condições de vida. Em Portugal há um discurso legal que busca eliminar o analfabetismo funcional, mas para constatar essa realidade na prática seria necessário um outro estudo.

Dessa forma, é possível observar, em relação aos discursos, uma antecipação portuguesa na expansão do ensino básico obrigatório para 9 anos, pois no Brasil essa expansão é muito recente, iniciada em 2001, com o Plano Nacional de Educação, e somente incorporada à LDB em 2006.

Os objetivos do ensino fundamental no Brasil e do ensino básico em Portugal estão de acordo com os princípios básicos definidos anteriormente, havendo algumas demonstrações de preocupações com a multiculturalidade em ambas as leis. No caso brasileiro, fica assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas no ensino. Tanto a lei brasileira como a portuguesa destacam a importância do desenvolvimento da solidariedade humana. A lei portuguesa destaca, também, a inter-relação entre teoria e prática, entre cultura escolar e a cultura cotidiana, demonstrando uma valorização da cultura trazida pelos alunos. Além disso, destaca a importância do desenvolvimento da consciência nacional

aberta e solidária à cooperação internacional, pelos motivos ressaltados anteriormente, ou seja, por pertencer à União Européia.

Com relação ao tema profissionais da educação, as duas leis destacam a importância da formação continuada e a associação entre teoria e prática. No entanto, nenhuma dessas leis explicita a necessidade das questões multiculturais estarem presentes nos cursos de formação docente. Por isso, no próximo item analisarei especificamente as orientações à formação de professores no Brasil e em Portugal.

Para finalizar essa primeira parte da análise, sistematizo na tabela 12 as principais recomendações feitas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, assinada pelo Brasil e por Portugal, entre os países que eram Estados Membros da UNESCO nesta época<sup>331</sup>, o que constata meu pressuposto inicial sobre a influência dos acordos internacionais nos discursos nacionais. Essa influência pode ser observada em vários momentos das leis brasileira e portuguesa, mas há uma distinção na lei portuguesa no atendimento a recomendação da solidariedade internacional, fato este não observado na lei brasileira. Como ressaltei anteriormente, a localização geográfica de Portugal e sua condição política e econômica impõem ao país o reconhecimento da necessidade e importância da solidariedade internacional com outros países. No próximo item destaco outros documentos portugueses que ressaltam as orientações internacionais.

---

<sup>331</sup> A relação de todos os Estados Membros da UNESCO pode ser adquirida no seguinte endereço: <<http://erc.unesco.org/portal/UNESCOMemberStates.asp?language=en>> Acesso: 29/05/2008.

**Tabela 12 – Presença das recomendações internacionais nas leis brasileira e portuguesa**

Recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Lei brasileira – LDB 9.394/96	Lei portuguesa – Lei nº. 46/86
<p><b>Art. 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:</b> leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidade, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.</p> <p>A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 32º.</b> O ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.</li> <li>• <b>Art. 26º.</b> § 4º - o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.</li> <li>• Com relação à solidariedade, há a indicação no art. 2º. da solidariedade humana, mas não especificamente da solidariedade internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 7º.</b> Objetivos do ensino básico:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;</li> <li>b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;</li> <li>f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;</li> <li>g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;</li> <li>i) Proporcionar a aquisição de atitudes autônomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Art. 2 – Expandir o enfoque:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• universalizar o acesso à educação e promover a eqüidade;</li> <li>• concentrar a atenção na aprendizagem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 3º.</b> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IX –</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 2º.</b> 2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.</li> <li>3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;</li> <li>• propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;</li> <li>• fortalecer alianças.</li> </ul>	<p>garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar.</p>	<p>princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:</p> <p>a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.</p>
<p><b>Art. 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade:</b> a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com relação ao acesso às meninas e mulheres, não há uma orientação explícita.</li> <li>• <b>Art. 4º.</b> III – atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 3º.</b> h) contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; j) assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de co-educação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto de intervenientes no processo educativo;</li> <li>• <b>Art. 7º.</b> j) assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;</li> <li>• <b>Art. 20º.</b> Para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente;</li> <li>• <b>Art. 63º.</b> 4 – Devem ser criadas condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal filhos de emigrantes a sua integração no sistema educativo.</li> </ul>
<p><b>Art. 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem:</b> a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula e frequência. Definir nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 4ª.</b> IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos com a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.</li> <li>• <b>Art. 9º.</b> A União incumbir-se-á de:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 24º.</b> Promoção do sucesso escolar</li> <li>1 – São estabelecidas e desenvolvidas atividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.</li> <li>2 – Os apoios e complementos educativos são</li> </ul>

<p>de avaliação do desempenho.</p>	<p>VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.</p>	<p>aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 49º.</b> O sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.</li> </ul>
<p><b>Art. 5 – Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica:</b> a aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 4º.</b> O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 4º.</b> Organização geral do sistema educativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>2 – A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.</li> </ul> </li> <li>• <b>Art. 6º.</b> Ensino básico – Universalidade: <ul style="list-style-type: none"> <li>1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Art. 6 – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem:</b> os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 2º.</b> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 47º.</b> Desenvolvimento curricular: <ul style="list-style-type: none"> <li>2 – Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Art. 7 – Fortalecer as alianças:</b> é particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 14º.</b> – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica: <ul style="list-style-type: none"> <li>I – participação dos profissionais da educação na</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 3º.</b> I) contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do</li> </ul>

<p>elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica.</p>	<p>elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 67º.</b> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação [...].</li> </ul>	<p>sistema escolar e na experiência pedagógica cotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.</p>
<p><b>Art. 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio:</b> a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. A sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica. Deve ser possível estabelecer, em cada nível da educação, um contato estreito com o conhecimento tecnológico e científico contemporâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 9º.</b> A União incumbir-se-á de: IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 50º.</b> Investigação em educação A investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a atividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autônomos especializados neste domínio.</li> </ul>
<p><b>Art. 9 – Mobilizar os recursos:</b> um apoio mais amplo por parte do setor público significa atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. Cuidar para que haja uma melhor utilização dos recursos e programas disponíveis para a educação resultará em um maior rendimento, e poderá ainda atrair novos recursos. A urgente tarefa de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem poderá vir a exigir uma realocação dos recursos entre setores como, por exemplo, uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 69º.</b> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 42º.</b> Financiamento da educação 1 – A educação será considerada, na elaboração do Plano e do Orçamento do Estado, como uma das prioridades nacionais. 2 – As verbas destinadas à educação devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema educativo.</li> </ul>

<p>transferência de fundos dos gastos militares para a educação. Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.</p>		
<p><b>Art. 10 – Fortalecer a solidariedade internacional:</b> satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes. Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir este fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há indicativos de solidariedade internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Art. 3º.</b> Princípios organizativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;</li> </ul> </li> <li>• <b>Art. 48º.</b> Ocupação dos tempos livres e desporto escolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>3 – As atividades de complemento curricular podem ter âmbito nacional, regional ou local e, nos dois últimos casos, ser da iniciativa de cada escola ou grupo de escolas.</li> </ul> </li> </ul>

## 7.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores foi destacada tanto na lei brasileira como na portuguesa como um direito dos profissionais da educação e uma condição para o oferecimento de uma educação de qualidade. Nesse ponto específico, analisarei separadamente as orientações à formação de professores no Brasil e em Portugal, todas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação dos respectivos países.

A questão orientadora das análises da formação de professores no Brasil e em Portugal pode ser resumida nas seguintes perguntas: *quais são as indicações do Ministério da Educação brasileiro e português para uma formação de professores que considera as questões multiculturais na educação? Qual orientação do multiculturalismo está presente nessas possíveis orientações legais? Há alguma orientação metodológica para se abarcar essa temática nos cursos de formação?*

Desta forma, tendo essas perguntas como orientadoras da análise, abordarei primeiramente as orientações brasileiras e, em seguida, as orientações portuguesas.

### ***As orientações para a formação de professores no Brasil***

Esta análise abordará exclusivamente a formação inicial de professores com destaque às resoluções do Conselho Nacional de Educação. A formação continuada não será analisada porque, como demonstrei no capítulo 5<sup>168</sup>, essa formação no Brasil se caracteriza por uma diversidade de ações e não há no país uma política específica para essa formação como há na formação inicial, além de não haver um órgão regulador específico para validar ou certificar as ações realizadas.

Assim, para essa análise, selecionei os seguintes documentos:

- a) Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal;

---

<sup>168</sup> Ver item 5.3 – Caracterizando a formação de professores no Brasil, Formação Continuada, p. 190.

- b) Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- c) Parecer CNE/CP 5, de 12 de dezembro de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Os principais temas e orientações expressos nesses documentos legais serão destacados separadamente nas tabelas 13,14 e 15.

**Tabela 13 – Principais temas expressos na Resolução CEB 2/1999**

Temas encontrados	Resolução CEB 2/1999
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Questões indígenas</b></li> <li>▪ <b>Portadores de necessidades educativas especiais</b></li> </ul>	<p>Art. 1º. O curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9.394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Qualidade da educação</b></li> <li>▪ <b>Relação teoria e prática</b></li> <li>▪ <b>Abordagens condizentes com as identidades, realidade sócio-econômica, diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero</b></li> </ul>	<p>Art. 2º. Esta formação deverá preparar professores capazes de:</p> <p>I – integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;</p> <p>II – investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;</p> <p>III – desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Afirmação das identidades</b></li> </ul>	<p>Art. 6º. A área ou o núcleo da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada, em diálogo com as demais áreas ou núcleos curriculares das propostas pedagógicas das escolas, propiciará o desenvolvimento de práticas educativas que:</p> <p>I – integrem os múltiplos aspectos constitutivos da identidade dos alunos, que se deseja sejam afirmativas, responsáveis e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias no universo das suas</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Consideração da realidade cultural, sócio-econômica, de gênero e etnia</b></li> </ul>	relações; II – considerem a realidade cultural, sócio-econômica, de gênero e de etnia, e também a centralidade da educação escolar no conjunto das prioridades sociais a serem consensuadas no país.
---	---

Nessa tabela é possível verificar algumas orientações com relação à multiculturalidade na formação de professores, principalmente quando destaca as exigências particulares dos grupos indígenas, a necessidade da afirmação das identidades dos alunos, além de considerar a diversidade cultural, a realidade cultural, sócio-econômica, de gênero e de etnia dos alunos no desenvolvimento da prática educativa. A presença desses temas nas orientações legais acerca da formação de professores é muito importante porque a vivência de experiências desse tipo na formação contribuirá para uma sensibilização dos futuros professores a respeito das diferenças e individualidades dos grupos culturais presentes nas escolas de ensino fundamental.

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes em nível médio, demonstram, também, a preocupação em formar futuros professores capazes de participarem da proposta da escola onde forem trabalhar no sentido de refletirem, construir e lutarem por um projeto de educação de qualidade para a educação básica no país. Essa proposta de formação vai ao encontro da definição de Giroux (1997) de professores como intelectuais, como capazes de pensar, refletir, teorizar e praticar a educação, e não como simples executores de teorias construídas externamente à escola.

Assim, é possível encontrar nessas Diretrizes um discurso mais próximo da tendência em formação de professores da racionalidade crítica por apresentar uma atenção, na prática docente, à realidade cultural, sócio-econômica, de etnia, de gênero dos alunos, além de considerar a formação de profissionais capazes de intervir na realidade em que atuarão. No entanto, não há indicações nesse documento de como essa abordagem da multiculturalidade deverá ocorrer, assim como não há orientações metodológicas para esse tipo de formação.

A Tabela 14 apresenta os principais temas que pude identificar na Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

**Tabela 14 – Principais temas expressos na Resolução CNE/CP 1/2002**

Temas encontrados	Resolução CNE/CP 1/2002
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Atenção à diversidade e ao enriquecimento cultural dos alunos</b></li> </ul>	<p>Art. 2º. A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394/96, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:</p> <p>I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;</p> <p>II – o acolhimento e o trato da diversidade;</p> <p>III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;</p> <p>[...]</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Desenvolvimento de competências</b></li> </ul>	<p>Art. 3º. A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;</p> <p>II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;</p> <p>III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;</p> <p>Art. 6º. Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:</p> <p>I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;</p> <p>II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola;</p> <p>III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;</p> <p>IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;</p> <p>V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;</p> <p>VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Atenção as questões culturais, sociais, econômicas na formação docente</b></li> <li>▪ <b>Conhecimento</b></li> </ul>	<p>Art. 6º. § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:</p> <p>I – cultura geral e profissional;</p> <p>II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens, adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades</p>

<b>sobre as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais e comunidades indígenas</b>	educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V – conhecimento pedagógico; VI – conhecimento advindo da experiência.
▪ <b>Relação teoria e prática</b>	Art. 12º. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º. A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; § 2º. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; § 3º. No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Esta Resolução também destaca a importância da atenção à diversidade e do enriquecimento cultural na formação dos futuros professores. Entre os princípios norteadores há o destaque para a competência, a coerência entre a formação recebida e a atuação futura do estudante e a importância da pesquisa focada no processo de ensino e aprendizagem.

Assim como a Resolução anterior, esta também destaca a formação de professores como intelectuais no sentido proposto por Giroux (1997), ou seja, capazes de participarem do debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a docência, a fim de participarem da construção de uma sociedade mais democrática, tendo domínio dos conteúdos, do conhecimento pedagógico e dos processos de investigação.

Também é possível perceber uma preocupação com o conhecimento das especificidades das comunidades indígenas brasileiras, além do conhecimento da dimensão cultural, social, política e econômica da educação não a desvinculando da sociedade mais ampla.

Há, também, uma preocupação em superar a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, estabelecendo uma relação de articulação entre esses dois componentes da formação docente, não havendo primado nem da teoria e nem da prática.

Esta Resolução, assim como a anterior, demonstra uma preocupação com a introdução das questões multiculturais na formação dos futuros professores, propiciando já na formação inicial uma sensibilização para essas questões. No entanto, não é possível identificar neste documento legal a forma como essas questões serão abarcadas, ou seja, qual concepção de multiculturalismo estaria embasando essas discussões ou as estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas. Nesse sentido, minha preocupação é que o discurso legal seja pautado no “politicamente correto” se restringindo apenas ao plano do discurso, não sendo efetivado realmente na prática, mas para verificar essa preocupação seria necessária uma nova pesquisa.

A próxima tabela apresenta os principais temas presente no Parecer CNE/CP 5/2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

**Tabela 15 – Principais temas expressos no Parecer CNE/CP 5/2005**

Temas encontrados	Resolução CNE/CP 5/2005
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Qualidade da educação</b></li> <li>▪ <b>Reconhecimento e respeito às manifestações dos educandos</b></li> <li>▪ <b>Superação das exclusões resultantes das diferenças</b></li> <li>▪ <b>Consciência da diversidade e respeito às diferenças</b></li> <li>▪ <b>Pesquisar para conhecer a realidade dos alunos</b></li> <li>▪ <b>Diálogo entre a cultura indígena e a cultura da sociedade majoritária</b></li> </ul>	<p>Art. 5º. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:</p> <p>I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;</p> <p>V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;</p> <p>IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação das exclusões sociais, étnico-sociais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</p> <p>X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</p> <p>XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;</p> <p>XVI - § 1º. No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam deverão:</p> <p>I – promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Educação intercultural</b></li>   <li>▪ <b>Diálogo entre a cultura africana e a cultura da sociedade majoritária</b></li> </ul>	<p>majoritária;</p> <p>II – atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes;</p> <p>§ 2º. As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Estrutura básica dos cursos de Pedagogia</b></li>   <li>▪ <b>Consideração da diversidade e da multiculturalidade da sociedade brasileira</b></li> </ul>	<p>Art. 6º. A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:</p> <p>I – um <i>núcleo de estudos básicos</i> que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio da reflexão e ações críticas, articulará:</p> <p>f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;</p> <p>j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;</p> <p>II – um <i>núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos</i> voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:</p> <p>b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;</p> <p>III – um <i>núcleo de estudos integrados</i> que proporcionará enriquecimento curricular.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Organização do ensino no curso de Pedagogia</b></li> </ul>	<p>Art. 8º. Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização dos estudos será efetivada por meio de:</p> <p>I – <i>disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica</i> que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;</p> <p>II – <i>práticas de docência e gestão educacional</i>;</p> <p>III – <i>atividades complementares</i> envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão diretamente orientadas por membros do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;</p> <p>IV – <i>estágio curricular</i>.</p>

Como pôde ser observado nesta tabela, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia destacam, com mais intensidade que as Resoluções anteriores, a atenção à multiculturalidade na formação de professores. Essa atenção é verificada no reconhecimento e respeito às manifestações e necessidades dos educandos; na identificação dos problemas socioculturais e educacionais e na busca por contribuir para a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; na consciência da diversidade e no respeito às várias diferenças, entre elas: étnico-raciais, de gênero, de classes sociais, escolhas sexuais etc.

Também é possível observar esta atenção à multiculturalidade na importância da pesquisa para conhecer a realidade sociocultural dos alunos, sobre propostas curriculares, entre outras. Além disso, há uma explicitação maior da atuação dos professores indígenas e daqueles que venham a atuar em escolas indígenas como a promoção de um diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária, além de atuarem como agentes interculturais com vistas à valorização e ao estudo de temas indígenas relevantes. Essas mesmas orientações são indicadas à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Essas Diretrizes apontam uma estrutura básica que deverá orientar os cursos de Pedagogia em todo o país. Nessa estrutura dos cursos é possível identificar algumas estratégias pedagógicas que proporcionarão vivências mais próximas da multiculturalidade brasileira como, por exemplo, a realização de estudos diversificados voltados às áreas de atuação profissional atendendo a diferentes demandas sociais; a avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira. Além disso, no núcleo de estudos básicos há uma explícita preocupação com o estudo da diversidade e da multiculturalidade da sociedade brasileira e a busca por diagnosticar as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade acerca da educação, identificando diferentes forças, interesses e contradições para considerá-las nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, planejamento e realização da atividade educativa. Esse

documento também prevê o estudo das relações entre educação e diversidade cultural, cidadania e outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.

Dessa forma, é possível verificar nessas Diretrizes uma preocupação mais acentuada e mais explicativa do que está sendo proposto com relação à multiculturalidade nos cursos de formação inicial. Essas possíveis estratégias pedagógicas ainda são poucas frente às várias possibilidades que encontrei na literatura como, por exemplo, as indicações de Zeichner (1993) de elevar as expectativas dos futuros professores com relação aos estudantes oriundos de minorias étnicas, sociais e lingüísticas; a elaboração de biografias para que esses alunos possam se conhecer melhor e desenvolverem identidades étnicas e culturais mais claras; fornecer aos estudantes condições de reexaminarem as atitudes e os valores demonstrados para com grupos étnicos diferentes do seu; possibilitar experiências de estágios e vivências em realidades culturais e sociais diferentes das vividas pelos alunos; conhecer todas as contribuições e participações dos diferentes grupos étnicos na história do país; além de aprenderem várias estratégias de ensino sensíveis às diferenças culturais e lingüísticas e aproveitar o saber e as experiências trazidas pelos alunos.

Algumas das estratégias propostas por Zeichner (1993) podem ser identificadas nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia como, por exemplo, o estudo mais profundo sobre a realidade educacional brasileira, e até a sugestão de outra estratégia como a avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira, o que pode contribuir bastante para uma nova mentalidade acerca do respeito às diferenças, da afirmação e reconhecimento das diferentes identidades culturais no Brasil, a desmistificação de preconceitos e outras reações incrustadas na sociedade brasileira que precisam ser discutidas para que novas relações, mais justas, sejam estabelecidas.

A partir da análise dessas três orientações brasileiras para a formação inicial de professores percebo uma evolução com relação à percepção da importância de se abordar nesses cursos questões referentes à multiculturalidade, fornecendo aos futuros professores um primeiro contato com essas questões e uma sensibilização

inicial acerca do assunto. No próximo item, busco identificar essa preocupação com a multiculturalidade nas orientações portuguesas para a formação de professores.

### ***As orientações para a formação de professores em Portugal***

As análises sobre a formação de professores em Portugal estão embasadas em pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação ocorridos no período de 1989 a 2005. Desta forma, selecionei os seguintes documentos:

- a) Parecer nº. 5/89 – que estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores;
- b) Recomendação nº. 2/92 – que estabelece a dimensão europeia na educação portuguesa;
- c) Decreto-Lei nº. 207/96 – que se configura como um contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores;
- d) Parecer nº. 4/99 – que institui o Sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário;
- e) Recomendação nº. 1/2001 – que aborda o assunto das minorias, educação intercultural e cidadania.

De forma a organizar as análises desses documentos legais, dispus em tabelas os principais temas expressos nesses documentos. A tabela 16 apresenta os principais temas abordados no Parecer nº 5/89 do Conselho Nacional de Educação que trata, entre outros assuntos, da formação de professores, tanto inicial como contínua, da reforma educacional, das influências internacionais na formação de professores e do prestígio da profissão de professor.

**Tabela 16 – Principais temas expressos no Parecer nº. 5/89 do Conselho Nacional de Educação**

Principais temas	Parecer nº 5/89 do Conselho Nacional de Educação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação inicial</b></li> </ul>	<p>1. A importância e oportunidade da publicação do diploma</p> <p>1.1 Alguns dados sobre a situação da formação de professores em Portugal: evolução e tendências</p> <p>No domínio da formação inicial foi-se generalizando a adoção de currículos profissionalizantes, integrando componentes de formação científica, pedagógica e prática. Apesar da existência de algumas situações anteriores, é sobretudo durante a década de 70 – com os ramos educacionais das Faculdades de Ciências e, mais tarde, com as “licenciaturas integradas” – que esta tendência se vai impondo. No início da década de 80 começam a funcionar, também segundo esta orientação, as Escolas Superiores de Educação (E.S.E.s). Deu-se uma evolução que consiste em passar da organização seqüencial da formação científica, psico-pedagógica e prática, para uma organização de forma integrada desses componentes. No entanto, coexistem atualmente modelos com graus de integração variada.</p> <p>Outra tendência verificada foi a passagem da formação inicial de todos os agentes educativos para o ensino superior. O número de anos dos cursos, a natureza das instituições onde são obtidos os diplomas apresenta, contudo, diferenças entre si.</p> <p>A aproximação entre formação dos docentes de diferentes níveis de ensino constitui também uma orientação inovadora visando, nomeadamente, capacitar os docentes para estabelecerem a continuidade nas transições dos alunos, no início de novos ciclos de ensino ou nos momentos de mudanças de escola, podendo-lhes evitar problemas de adaptação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação contínua</b></li> </ul>	<p>No que diz respeito à formação contínua verifica-se que esta tem assumido muitas vezes formas dispersas, apesar dos vários esforços e iniciativas desenvolvidas nas últimas duas décadas, no sentido da criação de redes vocacionadas para um trabalho sistemático nesta matéria. A inexistência de estratégias de avaliação e apoio tem sido causa de uma grande fragilidade e desaparecimento de parte destas iniciativas desenvolvidas nas últimas duas décadas, no sentido da criação de redes vocacionadas para um trabalho sistemático nesta matéria. A inexistência de estratégias de avaliação e apoio tem sido causa de uma grande fragilidade e desaparecimento de parte destas inovações, impossibilitando a criação de um sistema coerente de formação contínua e um aproveitamento dos recursos investidos. As dificuldades na creditação das formações proporcionadas, a falta de investimento financeiro neste componente, a ambigüidade de competências entre organismos centrais e regionais, bem como a indefinição do papel das escolas de ensino básico e secundário, contar-se-iam entre os principais obstáculos ao desenvolvimento da formação contínua e de uma formação em serviço cujo benefício possa reverter a favor das escolas.</p> <p><u>Se, de um ponto de vista da formação inicial, os passos percorridos parecem apontar no sentido da modernização e da</u></p>

	<u>generalização de cursos de formação profissional dos diferentes agentes educativos, já no domínio da formação contínua a situação vivida é de grande indefinição.</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Reforma educacional</b></li> <li>• <b>Influência internacional na formação de professores</b></li> </ul>	<p>A reforma não se fará sem a adesão e a participação ativa dos professores, o que exigirá deles a capacidade de programar e executar novas tarefas. Estes desafios não poderão ser assumidos sem uma estrutura eficiente de formação contínua. Com efeito, é fácil prever algumas das tendências da reforma exigindo, por exemplo, do professor competências no domínio da tutoria, da organização e diferenciação das aprendizagens, da compreensão do mundo atual (o que inclui uma dimensão Européia e Mundial), da educação para o trabalho, da participação na gestão das escolas e na ligação destas às famílias e ao meio. A nível internacional tem vindo a processar-se uma redefinição da carreira docente, aliás reconhecida pelas organizações internacionais. Esta redefinição tem profundas conseqüências na formação do professor como, por exemplo, a criação de redes de formação contínua, com centros locais, cujas tarefas principais seriam “o desenvolvimento das trocas, a circulação da informação e a organização das atividades centradas na escola”. Este primeiro nível de formação seria completado por um nível regional e, se a dimensão do país o exigir (mais de 50.000 professores), um nível de coordenação central. Para além de se sugerir que se faça preceder a formação de uma análise de necessidades, propõe-se ainda a organização da formação centrada na escola e em projetos de desenvolvimento, bem como a ligação da formação à investigação em educação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prestigiar a carreira docente</b></li> </ul>	<p>O mal-estar com que grande número de bons professores vive atualmente a profissão, que se traduz nomeadamente por fenómenos de desinteresse e absentismo, tem sido recentemente objeto de numerosos estudos, apontando-se nomeadamente como soluções para este problema a melhoria da remuneração, o reconhecimento e a avaliação nas carreiras da qualidade do trabalho desempenhado, a criação de estruturas eficazes de formação inicial e contínua e a alteração das condições de exercício da profissão. A formação deve preparar o professor para enfrentar a evolução na sua profissão e para fazer face às dificuldades do quotidiano. Assim, a formação contínua deve criar estruturas de apoio aos professores em serviço, de modo a que se possam adaptar às novas condições de exercício da sua profissão, evitando atitudes de fuga e stress.</p>

Essa tabela aborda a formação de professores tanto inicial como contínua. Em nenhuma dessas formações o documento se refere a uma formação de professores para trabalhar com a multiculturalidade, mas há aspectos importantes com relação à formação no país. Com relação à formação inicial, o documento apresenta uma evolução nessa formação de professores marcada, principalmente, por sua realização, a partir dos anos 1980, no ensino superior, o que se entende por uma melhora no nível de formação desses profissionais. Além disso, houve a

integração no currículo dos três componentes fundamentais da formação, ou seja, o científico, o psico-pedagógico e o prático e uma aproximação entre formação dos docentes de diferentes níveis de ensino, o que proporciona uma continuidade da prática educativa iniciada em níveis fundamentais.

Com relação à formação contínua, o documento apresenta alguns desafios ainda não resolvidos na época como a falta de uma rede de regulação nesta área para avaliar e apoiar as iniciativas de forma sistemática, dando continuidade as ações desenvolvidas. Além disso, destaca como obstáculos à formação contínua, a falta de definição do papel das escolas de ensino básico e secundário, as dificuldades na creditação das formações, a falta de investimento financeiro e a ambigüidade de competências entre organismos centrais e regionais.

O documento também destaca a importância da participação dos professores na efetivação da reforma do sistema de ensino, implementada, posteriormente, pela lei nº. 6/2001. A formação contínua de professores deveria preparar os professores para atenderem as novas exigências da reforma como, por exemplo, a organização e diferenciação das aprendizagens, compreensão do mundo atual, entre outros.

Outro tema importante presente no documento foi o reconhecimento da necessidade de uma melhora nas condições de trabalho dos professores, com destaque para o papel da formação contínua em oferecer um apoio aos professores em serviço para superarem os novos desafios da profissão docente, evitando que adoeçam ou fujam dos problemas.

Apesar desse documento não tratar da multiculturalidade especificamente percebida, novamente, as influências externas na elaboração das políticas educacionais, agora de formação de professores. Essas indicações externas podem ser observadas, por exemplo, no papel da formação em preparar os futuros professores para diferenciarem as aprendizagens (apesar de não ficar claro que diferenciação seria essa, diferenciar o que e para quem?), compreenderem o mundo atual (o que inclui uma dimensão Europeia e Mundial), preparar para o trabalho, participar da gestão das escolas e estabelecer ligações destas às famílias e ao meio.

A tabela 17 destaca os principais temas expressos na Recomendação nº. 2/92 do Conselho Nacional de Educação que aborda a questão europeia na educação de forma geral e suas implicações para a formação de professores.

**Tabela 17 – Principais temas expressos na Recomendação nº. 2/92 do Conselho Nacional de Educação**

Principais temas	Recomendação nº. 2/92 do Conselho Nacional de Educação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ser Europeu no início do século XXI</b></li> </ul>	<p>Trata-se de encarar o cidadão europeu não como participante de uma identidade europeia uniforme, mas como sujeito de uma história heterogênea, ponto de encontro de influências diferentes – que corresponde à existência de uma “comunidade plural de destinos e valores”. E o certo é que essa realidade complexa, diversificada e baseada na diferença e na pluralidade, não pode deixar de ter conseqüências na organização dos sistemas educativos e na vivência cotidiana das escolas.</p> <p>Assim, ser europeu no início do século XXI é participar num amplo espaço de multiculturalidade, no qual a mobilidade, o intercâmbio, o diálogo entre os povos, culturas e pessoas constituirão fatores poderosos de inovação e criatividade. As sociedades europeias serão, assim, levadas a corresponder a numerosos e intensos estímulos de mudanças, o que obrigará as escolas e os agentes educativos a uma maior exigência na preparação dos seus alunos. A qualidade terá, assim, de se aliar ao rigor dos métodos de trabalho; o sentido crítico terá de se completar com espírito prático; cultura e ciência serão complementares; liberdade e responsabilidade, eficiência e equidade, direitos e deveres de cidadania, progresso e ambiente, autonomia e solidariedade tenderão a ligar-se cada vez mais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Multilingüismo e Multiculturalidade</b></li> </ul>	<p>[...] há barreiras à comunicação entre pessoas e povos, mas representa também a necessidade de fazer do diálogo cultural um esforço de aproximação e de compreensão mútua. Para se compreender melhor uma cultura é necessário conhecer a sua língua – e nela alguns dos pequenos segredos que revelam o caráter de um povo e de sua especificidade.</p> <p>O multilingüismo constitui uma importante defesa da Europa, quer como manifestação do pluralismo cultural quer como condição de enriquecimento mútuo dos cidadãos europeus. A diversidade lingüística deve ser, assim, protegida e salvaguardada de forma inteligente e eficaz, através do apoio do intercâmbio lingüístico e ao ensino das línguas.</p> <p>Multilingüismo e multiculturalidade estão intimamente ligados. Trata-se de compreender que uma cultura só tem a ganhar relacionando-se com as outras culturas, abrindo-se e dispondo-se a dar e a receber.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cidadania Européia e Educação</b></li> </ul>	<p>Ser europeu no início do século XXI é participar num amplo espaço de multiculturalidade, no qual a mobilidade, o intercâmbio e o diálogo entre povos e culturas constituirão fatores poderosos de inovação e criatividade.</p> <p>A solução não está em criar uma escola européia, mas em favorecer as condições de mobilidade, em criar equivalências entre cursos em diferentes países e tornar o intercâmbio entre estabelecimentos de ensino em fator de enriquecimento mútuo.</p> <p>O multilingüismo constitui uma importante defesa da Europa, quer como manifestação de pluralidade cultural quer como condição de mútuo enriquecimento dos cidadãos europeus.</p> <p>Uma cultura só tem a ganhar relacionando-se com as outras culturas, abrindo-se e dispondo-se a dar e a receber.</p>
--	--

Esse documento elaborado em 1992 apresenta várias indicações importantes para a temática desta pesquisa, pois trata explicitamente da questão multicultural e de como atendê-la nas escolas. O documento destaca que o cidadão europeu não possui uma identidade européia uniforme, mas formada por uma heterogeneidade de influências. Assim, a Europa é uma realidade complexa, diversificada, baseada na diferença e na pluralidade e essa realidade se mostra presente nos sistemas educativos e na vivência cotidiana das escolas. O termo multiculturalidade apresenta-se como um fato positivo que permite o enriquecimento mútuo e o estímulo à inovação e à criatividade. Nesta perspectiva, a mudança decorreria dessas novas vivências com o diferente, do diálogo com os outros povos e, por isso, as escolas e os agentes educativos necessitam de uma formação mais apropriada a essas condições, que os prepare para aliar qualidade ao rigor dos métodos de trabalho; o sentido crítico ao espírito prático; a cultura à ciência; a liberdade à responsabilidade; a eficiência à equidade; o direito aos deveres de cidadania; o progresso ao ambiente; a autonomia à solidariedade.

O documento também destaca a importância do conhecimento das línguas para o estabelecimento de diálogos culturais e destaca que para se compreender melhor uma cultura é necessário conhecer a sua língua, pois nela se revelam alguns segredos do caráter de um povo e de sua especificidade. Por isso, o documento defende a presença de muitas línguas na Europa como manifestação do pluralismo cultural para enriquecer mutuamente os cidadãos europeus e para salvaguardar a diversidade lingüística, pois repudia a idéia de universalidade no espaço europeu de uma única língua como, por exemplo, o inglês. Essas questões são reforçadas posteriormente na recomendação nº. 1/2001.

A tabela 18 apresenta os principais temas abordados no Decreto-Lei nº. 207/96 do Conselho Nacional de Educação que estabelece uma nova configuração para a formação contínua de professores, delimitando sua forma de apresentação, sua continuidade, seus objetivos, princípios e modalidades.

**Tabela 18 – Principais temas expressos no Decreto-Lei nº. 207/96 do Conselho Nacional de Educação**

<b>Principais temas</b>	<b>Decreto-Lei nº. 207/96 do Conselho Nacional de Educação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação Contínua - Objetivos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;</li> <li>b) aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos vários domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino, quer a nível da sala de aula;</li> <li>c) incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional;</li> <li>d) aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projetos educativos;</li> <li>e) estímulo aos processos de mudanças ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se integrem suscetíveis de gerar dinâmicas formativas;</li> <li>f) apoio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e complemento de habilitações.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação Contínua - Princípios</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) liberdade de iniciativa das instituições vocacionadas para a formação;</li> <li>b) autonomia científico-pedagógica na concepção e execução de modelos de formação;</li> <li>c) progressividade das ações de formação;</li> <li>d) adequação às necessidades do sistema educativo;</li> <li>e) descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua;</li> <li>f) cooperação institucional, nomeadamente entre instituições de ensino público, privado e cooperativo;</li> <li>g) associação entre escolas, desenvolvendo a sua autonomia e favorecendo a sua inserção comunitária;</li> <li>h) valorização da comunidade educativa;</li> <li>i) associativismo docente, nas vertentes pedagógicas, científicas e profissionais.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação Contínua – Áreas de Formação</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ciências e especialidades que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino;</li> <li>b) Ciências da educação;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>c) Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência;</li> <li>d) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação Contínua – Modalidades de Ações</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Cursos de formação;</li> <li>b) Módulos de formação;</li> <li>c) Freqüência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior;</li> <li>d) Seminários;</li> <li>e) Oficinas de formação;</li> <li>f) Estágios;</li> <li>g) Projetos;</li> <li>h) Círculos de estudos.</li> </ul>

Esse Decreto-Lei apresentou-se como uma tentativa de suprir algumas falhas que haviam sido identificadas anteriormente na formação contínua de professores como a falta de definição dessa formação e a falta de critérios e de continuidade nas ações desenvolvidas. É nesse sentido que o documento define os objetivos visando atender as recomendações anteriores como a melhoria da qualidade do ensino, o estímulo aos processos de mudança (aliás, uma palavra que aparece em vários documentos) e os princípios dessa formação, com destaque para a progressividade das ações de formação e a adequação às necessidades do sistema educativo.

Este documento também define as áreas de formação, desde as ciências e especialidades que constituem matéria curricular nos vários níveis e a prática e investigação pedagógica e didática da atuação docente até a formação pessoal, o estudo dos princípios, fundamentos e sistemas de moral como a formação deontológica e a sócio-cultural.

Em continuidade a essa reformulação da formação contínua de professores, o Conselho Nacional de Educação define no Parecer nº. 4 de 1999, a estrutura e a organização do sistema nacional de acreditação das ações propostas na formação contínua, um órgão regulador e fiscalizador das ações propostas. A tabela 19 apresenta os principais temas presentes nesse documento.

**Tabela 19 – Principais temas expressos no Parecer nº. 4/99  
do Conselho Nacional de Educação**

<b>Principais temas</b>	<b>Parecer nº. 4/99 do Conselho Nacional de Educação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação Inicial - Acreditação</b></li> </ul>	<p>Em relação aos cursos de formação inicial de professores, o Conselho Nacional de Educação estabelece a adoção de um conceito de acreditação que tem por base a definição de “requisitos mínimos obrigatórios” como referenciais para correspondente organização dos cursos em causa.</p> <p>O processo de acreditação consiste na verificação de que, em relação a cada um dos cursos a acreditar, está assegurado o respeito pelo referencial que para ele tenha sido definido, sendo que esse “referencial de requisitos mínimos obrigatórios” abrange os seguintes componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) componente de formação cultural e científica;</li> <li>b) componente de formação pedagógico-didática;</li> <li>c) componente de formação prática-pedagógica.</li> </ul> <p>De algum modo, pode dizer-se que esse conceito é a expressão, nos cursos de formação inicial de professores, da tradicional verificação de correspondência entre “perfis profissionais” e “perfis formativos” que está na base da acreditação de cursos orientados para os exercícios de outras atividades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação de Professores – Instituto Nacional de Acreditação</b></li> </ul>	<p>O governo criou em 1998 o Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores – INAFOP. Este órgão além da “certificação externa da qualidade profissional de indivíduos para exercício de funções de educadores de infância e de profissionais do ensino básico e secundário”, configura um processo de “acreditação de cursos” que vai mais longe que uma mera qualificação de conformidade a um “referencial de requisitos mínimos obrigatórios”.</p>

Como mostram os dados da tabela, havia uma preocupação com a regulação e fiscalização das ações de formação contínua. Assim, este documento trouxe os requisitos mínimos obrigatórios para a organização dos cursos abrangendo três componentes básicos: a formação cultural e científica; a formação pedagógico-didática; e a formação prática-pedagógica.

Além disso, em 1998, o governo cria o INAFOP com o objetivo de assegurar o processo de verificação e reconhecimento da qualidade da formação profissional de educadores de infância e de professores da educação básica e do ensino

secundário, através do processo de acreditação dos cursos de formação inicial e através da certificação externa da qualificação profissional de indivíduos.

A tabela 20 apresenta os principais temas abordados na recomendação nº 1/2001, do Conselho Nacional de Educação, que destaca, explicitamente, grande importância para a atenção à multiculturalidade no sistema educativo como, por exemplo, a questão das minorias, a educação intercultural e a cidadania europeia.

**Tabela 20 – Principais temas expressos na Recomendação nº. 1/2001 do Conselho Nacional de Educação**

<b>Principais temas</b>	<b>Recomendação nº. 1/2001 do Conselho Nacional de Educação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Origem da Recomendação</b></li> </ul>	<p>Na gênese dessa recomendação ao governo encontra-se, em primeiro lugar, a realidade crescentemente multicultural da sociedade portuguesa a exigir uma reflexão aprofundada e a proposta de intervenções específicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A Questão das Minorias</b></li> </ul>	<p>Os intensos fluxos migratórios em cada país da Europa, entre os diversos países do espaço europeu e entre estes e as demais regiões do mundo, estão a gerar uma crescente diversidade social e cultural, a par da constituição de grupos sociais minoritários. Tal fato tem vindo a constituir-se numa realidade crescente e em mudança rápida e constante, geradora de complexos cenários multiculturais, multiétnicos, multilingüísticos, multirreligiosos, a exigirem políticas integradas dirigidas para soluções de índole educativa, social e econômica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>O Conceito de Minoria</b></li> </ul>	<p>Minoria diz respeito a membros de uma sociedade que não se incluem no grupo cultural ou étnico dominante. Trata-se de um conceito sociológico que reflete subalternidade em relação ao poder e ao prestígio social. Em termos localizados, os membros de uma minoria podem, inclusive, ser maioritários.</p> <p>Por outro lado, as minorias também não se constituem obrigatoriamente a partir de diferenças de nacionalidade ou etnia. Dentro de um país, entre nacionais, também se podem constituir minorias por razões de identificação em bases geográficas, sócio-econômicas, culturais, religiosas ou mesmo etárias.</p> <p>Os membros dos vários grupos minoritários coexistem lado a lado entre si e entre os cidadãos do país ou do espaço de acolhimento. Assim, é fundamental ter presente que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) nenhuma cultura é independente de outras culturas ou, por si, superior a elas;</li> <li>b) as questões de identidade são estruturantes e implicam uma dimensão emocional;</li> <li>c) os problemas surgidos na área multicultural devem ser lidos em</li> </ol>

	contextos específicos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Educação Intercultural</b></li> </ul>	<p>A multiculturalidade não é, em si mesma, uma situação perturbadora e problemática. No entanto, constitui um desafio e gera questões que as sociedades tendem a converter em problemas de educação. Nesta perspectiva, a educação intercultural apresenta-se como contribuição relevante e necessária entre as respostas possíveis a dar, embora, face à amplitude dos problemas, sejam requeridos outros referenciais para além dos que o sistema educativo pode oferecer, já que a gama de questões levantadas se estende pelo âmbito social, económico e político.</p> <p>A educação intercultural levará à compreensão e à aceitação da natureza multicultural das sociedades atuais, onde cada um respeitará a cultura do “outro”. Integra, assim, um duplo objetivo: prevenir e elaborar respostas a eventuais problemas que a diversidade cultural apresenta e, sobretudo, promover a capacidade de convivência construtiva num tecido cultural e social heterogêneo, não para atenuar ou diluir as diferenças, mas para as respeitar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Educação Intercultural – Relação Pedagógica</b></li> </ul>	<p>A relação pedagógica a criar numa educação intercultural de sucesso implica a existência de professores motivados e respeitados, com formação específica naquele domínio. Para fazer face ao desafio da heterogeneidade na sala de aula, decorrente da multiculturalidade social, os professores terão de ser detentores de conhecimentos que lhes possibilitam desenhar e desenvolver as estratégias pedagógicas e de relação adequadas. Esta exigência implica formação de longa duração, o que trará custos e incômodos adicionais, ao contrariar a tendência “normalizadora” da formação pedagógica tradicional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cidadania</b></li> </ul>	<p>A educação deverá atender aos seguintes princípios de cidadania:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) reconhecimento da dignidade e da centralidade da pessoa humana;</li> <li>b) a cidadania social, os direitos e os deveres sociais e o combate contra a exclusão;</li> <li>c) a cidadania em paridade, ou seja, a rejeição de preconceitos discriminatórios devido ao sexo ou raça, e a compreensão do valor da diferença;</li> <li>d) a cidadania intercultural, isto é, o valor da diversidade e a abertura do mundo plural;</li> <li>e) a cidadania através da ecologia.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formação de Professores</b></li> </ul>	<p>A formação inicial e contínua dos professores deve contemplar a metodologia de projetos de modo a permitir a identificação de estratégias e de formas de intervenções mais adequadas às realidades, tendo como objetivo a preparação daqueles mediadores educativos para lidarem com a diversidade social e cultural em presença.</p> <p>Os professores devem desenvolver competências para usarem a diversidade existente como um recurso educativo e, através de metodologias de cooperação, apoiarem os alunos na sua aprendizagem de vida harmoniosa, cooperativa e solidária.</p>

Nesta tabela é possível perceber o incômodo que a questão multicultural ainda apresenta à educação em Portugal, como esta questão ainda não é resolvida e precisa ser debatida, compreendida e analisada, pois foi exatamente a presença da multiculturalidade na sociedade portuguesa e no Sistema Educativo que originou essa recomendação no início dos anos 2000.

A presença de minorias formadas por diversos grupos étnico-culturais em Portugal vem aumentando nos últimos anos. Esses dados foram levantados na tabela 7 quando apresentei o número de matrículas das minorias étnicas no 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual apareceram grupos que não estavam presentes nos anos 2000/2001 e 2001/2002 como os alunos oriundos da Ucrânia, da Moldávia, da Romênia, da China e da Rússia, além do aumento significativo do número de brasileiros (de 1.728 em 2000/2001 para 3.579 em 2003/2004). Segundo essa Recomendação, a intensificação e complexificação da multiculturalidade em Portugal requerem novas políticas educativa, social e econômica para a integração dessas pessoas.

O conceito de minoria descrito neste documento é muito importante. Segundo ele, o conceito de minoria está relacionado aos membros de uma sociedade que não se incluem no grupo cultural ou étnico dominante e reflete a subalternidade em relação ao poder e ao prestígio social. As minorias podem ser constituídas, também, dentro de um país, a partir da localização no espaço geográfico (como no caso dos nordestinos no Brasil), por questões sócio-econômicas, culturais, religiosas ou mesmo etárias.

Esta Recomendação sugere como alternativa para se lidar com a multiculturalidade no Sistema Educativo a educação intercultural. Esse tipo de educação não encara a multiculturalidade como um problema, mas seu objetivo central é compreender e aceitar essa multiculturalidade presente nas sociedades atuais embasada no respeito à cultura do outro. Assim, essa educação integra um duplo objetivo: prevenir e elaborar respostas a eventuais problemas que a diversidade cultural apresenta e, sobretudo, promover a capacidade de convivência construtiva num tecido cultural e social heterogêneo, não para atenuar ou diluir as diferenças, mas para respeitá-las.

O documento também destaca a necessidade da formação de professores estar embasada numa educação intercultural para que o professor saiba como atual

nesse contexto da multiculturalidade. Nesse tipo de educação os professores terão de ser detentores de conhecimentos que lhes possibilitem desenhar e desenvolver estratégias pedagógicas e de relações pessoais adequadas, que respeitem a cultura do outro e que se estabeleçam uma relação de troca entre as culturas. Para isso, a formação inicial e contínua dos professores deve contemplar a metodologia de projetos de modo a permitir a identificação de estratégias e de formas de intervenções mais adequadas às realidades, tendo como objetivo a preparação daqueles mediadores educativos para lidarem com a diversidade social e cultural presente nas escolas e na sociedade como um todo.

A educação intercultural deve estar embasada no conceito de cidadania e preparar os alunos para agirem a partir do reconhecimento da dignidade e da centralidade da pessoa humana; da cidadania social; da cidadania com respeito a todas as escolhas individuais; a cidadania intercultural, preparando os cidadãos do mundo; além do respeito à ecologia.

No meu entender, esta recomendação deixa claro que a questão multicultural em Portugal não está resolvida, muito pelo contrário, precisa e muito de políticas e ações que busquem amenizar os conflitos gerados pelos confrontos culturais.

No próximo item deste capítulo busco sintetizar as principais discussões apresentadas nas análises dos dados.

### **7.3 AVANÇOS E RETROCESSOS ACERCA DO ATENDIMENTO À MULTICULTURALIDADE**

As análises realizadas demonstraram que Portugal esta a frente do Brasil com relação ao atendimento à multiculturalidade porque possui um discurso legal que já na década de 1980 demonstrava uma preocupação em atender às múltiplas culturas presente no sistema educativo. A primeira Lei de Bases Portuguesa, datada de 1986, já trazia a questão multicultural em seu discurso e foi na década de 1990 que se observou um discurso que privilegiou as questões multiculturais como foco de atenção na educação. Nas palavras de Leite (2006, p. 1):

Essa fase correspondeu ao que pode ser considerado o “boom” deste foco na formação contínua de professores e de educadores de infância e em projetos de investigação em contextos sócio-escolares. [...] Desse “boom”, ocorrido nos anos 90, de atenção ao multiculturalismo, fazia também eco Steve Stoer dizendo que, de repente, a educação inter/multicultural tinha passado a estar na ordem do dia em Portugal.

Esse discurso aprimorado com relação à multiculturalidade em Portugal é resultante, principalmente, das influências internacionais que exigiram essa preocupação em amenizar as diferenças no país e preparar o cidadão europeu, capaz de viver e conviver com diferentes povos e culturas. No Brasil, as influências internacionais também são importantes na definição das políticas educacionais, mas em Portugal essa influência é maior por fazer parte da União Européia.

Em Portugal, com o passar dos anos, a presença de minorias étnico-raciais e culturais tem se mostrado cada vez mais complexa. Dados do Ministério da Educação demonstram que ocorreu um aumento no número de alunos com outras origens culturais, além de uma maior diversidade de situações transportadas por novos movimentos migratórios, em que ganham destaque os países do leste europeu e o Brasil. Esta realidade ressalta que o Sistema Educativo e a sociedade portuguesa como um todo está cada vez mais multicultural.

A Recomendação nº. 1/2001 do Conselho Nacional de Educação português destaca a importância da educação intercultural, do atendimento às minorias e a proposição de uma educação que prepare os alunos para viverem a cidadania. No entanto, como observa Leite (2006), as discussões sobre essas questões não estão mais tão intensas e com o mesmo fervor da década passada. Nas palavras da autora (ibid., p. 2), “não está a ter a amplitude que se esperaria quando, no princípio desses anos 90, passou a marcar as agendas acadêmicas e até as agendas políticas”. Na verdade, nessa primeira década do século XXI, as ações e práticas educacionais deveriam ainda estar sim voltadas para a questão multicultural. As experiências anteriores deveriam estar servindo como sugestões e incentivos para novas ações, novas abordagens e/ou aprofundamentos sobre as teorizações e políticas já realizadas, pois a multiculturalidade não é um fato resolvido e necessita estar permanentemente nas agendas de discussões.

Leite (2006) também aponta que apesar de Portugal ter um discurso legal, como pode ser observado nos dados anteriores, na prática a relação com a

multiculturalidade não ultrapassa o mero contato com as diferentes culturas, não chega a se estabelecer uma educação nos moldes da interculturalidade, se resumindo num multiculturalismo “folclórico”, apenas de “visitação” a cultura do outro. Esse retrocesso com relação à multiculturalidade é decorrente de uma preocupação política atual, dos anos 2006, em privilegiar a instrução dos alunos e não uma formação global, em preparar os alunos para obterem melhores índices em avaliações internacionais. A preocupação das instâncias político-administrativas neste país é mais de ordem subjetiva do que efetiva. Neste contexto, a formação de professores também está recebendo uma nova direção. Os órgãos financiadores das ações de formação de professores estão privilegiando as questões didáticas para oferecer um ensino melhor aos alunos. “A educação face à multiculturalidade deixou de ser uma prioridade definida pelo Ministério da Educação” (LEITE, 2006, p. 10).

Já as políticas educacionais brasileiras têm apresentado uma atenção maior às questões multiculturais, principalmente a partir dos anos 2000. Antes desse período, por exemplo, era possível se observar somente algumas indicações com relação à educação indígena. A introdução das discussões sobre a questão dos negros e afro-descendentes representa um avanço com relação às questões multiculturais no país. Contudo, ainda há um longo caminho para que essas deliberações legais se tornem práticas efetivas. Nesse sentido, ressalto a importância da formação de professores para sensibilizar os futuros professores e aqueles que estão atuando do seu papel na implementação da lei e, mais que isso, na efetivação de uma educação que valorize as diferentes culturas presentes na cultura brasileira, que promova situações de fortalecimento das identidades dos alunos e o orgulho das suas origens culturais.

Enfim, essas interpretações demonstram que as leis brasileira e portuguesa estão apontando para uma atenção à multiculturalidade, estão “caminhando” nesse sentido. No entanto, ainda está longe de ser dada uma atenção no sentido crítico.

## CONCLUSÃO



## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho busquei compreender como a multiculturalidade, no Brasil e em Portugal, está sendo atendida nas políticas educacionais e de formação de professores. A multiculturalidade é uma constatação na realidade atual decorrente de um processo de globalização que se intensificou nas três últimas décadas no século XX e que se apresenta, nesta primeira década do século XXI, cada vez mais complexa.

As transformações decorrentes da globalização hegemônica provocaram no mundo todo mudanças econômicas, políticas, culturais e educacionais. As mudanças econômicas impulsionaram transformações nos modos de produção, no sistema financeiro, nas relações comerciais, nas economias nacionais, nos padrões de consumo, nas tecnologias, entre outros. Essa nova estruturação dos mercados gerou mudanças nas políticas nacionais com a abertura dos mercados nacionais para o mercado mundial, prioridade para exportações, políticas monetárias e fiscais, privatizações dos serviços públicos, desregulação da economia etc. Como destaquei no capítulo 1, a globalização hegemônica produz lucros e benefícios para alguns países e prejuízos e pobreza para outros, ou seja, os países ricos (centrais) são os maiores beneficiários das vantagens da globalização e os países periféricos os mais atingidos com os prejuízos desse processo. Já os países semiperiféricos como, por exemplo, Brasil e Portugal, estão numa posição intermediária, podendo tanto alcançar as vantagens da globalização como culminar na despromoção de sua economia e imagem.

As mudanças culturais provocadas pela globalização são resultantes das mudanças nos meios de comunicação que permitem a transmissão imediata e simultânea das informações e dos acontecimentos mundiais; o consumismo; a

mobilidade de deslocamento físico das pessoas, tanto para passeios como a busca por novas oportunidades de trabalho. Atualmente é possível encontrar numa cidade de pequeno porte como São Carlos, pessoas de diferentes origens étnico-raciais, com costumes, hábitos, religião, enfim, com culturas muito diversificadas. É nesse contato com as diferenças que as identidades sofrem a influência das outras culturas, provocando o que Hall (2005) nomeia como identidades híbridas, móveis, fragmentadas, composta por várias identidades.

A educação não tem como ficar isenta ou ausente de todo esse processo de mudança social; os impactos da globalização também a atingem, principalmente por meio das políticas educacionais que seguem determinações internacionais, sobretudo, dos órgãos de financiamento como FMI, Banco Mundial, ONU, entre outros. Esses órgãos internacionais delimitam os principais interesses e as necessidades das políticas nacionais a partir dos seus próprios interesses. É nesse sentido que Cortesão e Stoer (2005) afirmam que as políticas educacionais nacionais são formuladas externamente nos países centrais, a partir de objetivos das políticas neoliberais. No capítulo anterior, principalmente na tabela 12, foi possível observar nitidamente a presença das “recomendações” internacionais nas políticas brasileiras e portuguesas.

A atenção à questão multicultural nas políticas educacionais começa a ganhar força a partir da década de 1990, quando a UNESCO realiza a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e os países participantes assinam o compromisso de atender às recomendações contidas no documento daí derivado. Nessa ocasião, tanto Brasil como Portugal se comprometeram a atender às recomendações de promover uma educação igualitária e democrática a todas as pessoas. Essa influência internacional nas políticas educacionais é ainda maior em Portugal devido a este país pertencer à União Européia.

Assim, a partir da década de 1990, Portugal passa a definir várias políticas educacionais visando a atender à especificidade de sua multiculturalidade, perceptível pela grande presença nas escolas portuguesas de ciganos; africanos vindos das ex-colônias (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e Moçambique); filhos de portugueses que no passado emigraram na busca de melhores condições de vida e que retornam ao país a partir da democratização da década de 1970, trazendo a influência da cultura dos países que os abrigaram; além

de brasileiros, asiáticos e europeus dos países membros da União Europeia. Nesse sentido, na década de 1990 várias políticas e ações educacionais foram realizadas pelo Ministério da Educação na busca por melhor atender a esses alunos e trabalhar com a diferença de forma que todos fossem beneficiados com essa diversidade de culturas. Entre as ações se destacam a criação do Secretariado Entreculturas, os projetos PEDI e PREDI, além de projetos desenvolvidos por pesquisadores acadêmicos e a criação do ACIME.

O Brasil, no entanto, começa a apresentar em suas políticas educacionais uma preocupação mais explícita com relação ao atendimento das especificidades da sua multiculturalidade nos anos 2000. A multiculturalidade brasileira, ao contrário da portuguesa que foi sendo intensificada a partir da década de 1970, foi se constituindo com a formação da população, com a presença da cultura dos diferentes grupos indígenas, africanos, europeus (portugueses, italianos, alemães, espanhóis, por exemplo) e orientais.

A atenção dada à questão dos negros e afro-descendentes na educação brasileira é recente, a partir da criação pelo governo brasileiro da SECAD e da SEPPIR. Como demonstrei no capítulo 5, nessa primeira década do século XXI o Ministério da Educação começa a apresentar várias ações no sentido de atender a especificidade da multiculturalidade brasileira com ações destinadas à questão da educação indígena, à questão das cotas para negros e afro-descendentes e a implementação da Lei 10.639/2003 e à educação no campo, todas respaldadas por um aparato legal elaborado pelo Conselho Nacional de Educação.

Todas as ações analisadas, tanto brasileiras como portuguesas, mostraram que a formação de professores é fundamental para a implementação de qualquer mudança na educação. A multiculturalidade está presente na realidade escolar e precisa ser atendida de várias formas, pois somente a criação de uma legislação a favor dessa atenção não garante a sua efetivação. Dessa forma, entendo que a formação de professores, aliada à melhor condição de trabalho, à remuneração digna que valorize e respeite a profissão de professor, seja o primeiro passo para a formação de pessoas capazes de respeitar e ensinar a como respeitar as diferenças, que vivam as diferenças, conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo a perspectiva teórica que defendo nesta tese, ou seja, o multiculturalismo crítico, para a efetivação da lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no Brasil, ou qualquer outra lei que trate especificamente da multiculturalidade, na prática escolar é necessário um intenso trabalho na formação dos profissionais que estão nas escolas. A formação de professores é, então, o primeiro fator, dentre vários, para a concretização das disposições legais, pois a efetivação dessa legislação requer uma **mudança de mentalidade**, vigente tanto na sociedade como na formação dos professores, gestores e todos os envolvidos na educação. A lei por si só não garante uma mudança na escola e na atuação docente, por isso, com relação à multiculturalidade, é preciso um constante processo de conscientização, tanto na formação inicial como na continuada.

A questão multicultural não pode ser encarada como uma preocupação momentânea e esporádica. O reconhecimento da escola como multicultural requer uma reavaliação curricular, metodológica e de postura frente ao diferente, frente à diversidade de todos os envolvidos na educação. O ponto-chave de toda essa discussão sobre como realizar uma educação que atenda a multiculturalidade está, novamente, numa **mudança de mentalidade**, como ressaltou uma entrevistada. Portanto, apenas legislar sobre essa questão não garante e não garantirá que os profissionais da educação respondam positivamente as deliberações legais e ofereçam uma educação atenta às diferenças culturais, sociais, étnicas/raciais da população escolar. No entanto, é importante reafirmar as conquistas que esses dispositivos legais específicos, que abordam a multiculturalidade de forma geral ou nas suas especificidades (no caso brasileiro), representam tanto para os movimentos sociais que lutaram por eles como para todo o sistema educacional.

No capítulo 5 deste trabalho foi possível observar que as políticas educacionais nacionais no Brasil estão atendendo a questão multicultural. Essa atenção está presente, principalmente a partir dos anos finais da década de 1990 e nesses anos 2000, na legislação educacional brasileira que orienta e organiza a educação nacional. Ficou evidente também que não é possível tratar a multiculturalidade brasileira de uma forma única, pois ela se apresenta marcada por especificidades, ou seja, pela questão dos grupos indígenas, pela questão dos

negros e afro-brasileiros, as especificidades da vida no campo, a questão do gênero, aspectos que destaquei nesse trabalho para serem objetos de estudo. Algumas dessas especificidades estão recebendo uma atenção maior por parte do governo brasileiro como a educação dos negros e afro-descendentes e a educação no campo, mas outras, como a questão do gênero ainda não apresentam uma política acentuada na legislação educacional, ainda se apresentam muito deficitárias.

Foi possível observar na análise da legislação brasileira, principalmente por meio dos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e das ações da SECAD, uma preocupação em legislar e executar as determinações legais, sendo possível verificar em vários documentos desse Conselho orientações para a efetivação das deliberações com propostas de ações. No entanto, os dados obtidos com as entrevistas mostraram que a atenção multicultural no país ainda está muito frágil, pois as ações propostas pela SECAD ainda são qualitativa e quantitativamente inferiores às necessidades de uma política de efetivação das determinações legais. Como ressaltou uma entrevistada, seria necessária uma política de integração entre as determinações legais e o planejamento dos sistemas de ensino, além de uma atuação consistente e sistemática em todos os níveis e modalidades de educação no sentido de oferecer uma constante formação dos profissionais da educação. Ou seja, as ações existem, são importantes, mas ainda insuficientes e restritas.

Na minha perspectiva, a multiculturalidade brasileira está sendo atendida na legislação brasileira, mesmo que não atenda todas as questões que a envolvem como, por exemplo, a religião e o gênero, mas está apresentando nos últimos anos um salto qualitativo com relação a essa questão. De acordo com as indicações obtidas nas entrevistas, o problema da pouca efetivação dessas mudanças na escola brasileira está na forma de divulgação e execução dessas mudanças, ou seja, para mim está na falta de **sensibilização** dos envolvidos na educação para perceberem essas questões como importantes de serem observadas de forma a tornarem o ensino, o currículo, os conteúdos, o dia-a-dia na escola mais significativo, mais interessante para **todos** os alunos que estão na escola, não apenas alguns provenientes da cultura transmitida no currículo escolar. Estou tentando mostrar que a efetivação das deliberações legais no Brasil ou em qualquer outro país só se efetivará quando os envolvidos na educação puderem participar das decisões,

estiverem envolvidos com uma educação de qualidade e trabalharem por uma sociedade justa, começando pelo trabalho desenvolvido na escola. Portanto, o papel do professor é fundamental para que o discurso legal torne-se prática efetiva; além da sensibilização, o professor precisa ter “instrumentos ou ferramentas” teóricas que lhe possibilitem refletir e reorganizar os conteúdos que ensina e as metodologias que utiliza, ou seja, o que e como trabalha para garantir o sucesso de todos os seus alunos.

Nesse sentido, a formação de professores cumpre um papel fundamental na formação de professores **sensibilizados** para uma atenção às questões multiculturais na escola, capazes de agir conscientemente, de tomarem uma posição a favor de uma educação para todos. Tendo sempre presente uma orientação no sentido crítico, considero que apenas uma formação de professores embasada na racionalidade crítica será capaz de despertar nos futuros professores um sentimento de justiça e igualdade capaz de rever conhecimentos, práticas e atitudes negativas, do tipo preconceituosas e tendenciosas, que discriminam e segregam determinados grupos culturais dentro de uma sociedade. Uma formação de professores pautada na racionalidade crítica, no multiculturalismo crítico, oferecerá aos futuros professores condições para refletirem sobre a sua linguagem, o seu sistema de valores, sobre suas ações dentro da sala de aula e fora dela, pois o seu papel não se limita apenas a sua sala de aula, restrita e individual, mas espera-se que por meio de sua emancipação teórica (sobre aquilo que desenvolve com seus alunos) e social seja capaz de atuar criticamente na sociedade em que vive, por isso, é fundamental que o professor tenha claro o seu objetivo maior com a educação, com o trabalho que desempenha dentro da sua sala de aula, e acredite no seu potencial transformador.

Na minha compreensão, somente oferecendo uma formação de professores pautada nesses princípios poderemos formar professores conscientes de seu papel, que sejam intelectuais, ou seja, se queremos professores críticos, conscientes e sensibilizados para as questões multiculturais, que trabalhem para diminuir as injustiças e desigualdades históricas do país, temos que oferecer uma formação que os capacite para tal tarefa, que ofereça instrumentos, ferramentas e munições, para que os futuros professores possam realizar uma mudança de mentalidade. Só assim, os professores terão condições de questionar criticamente sua concepção de

sociedade, de escola e de ensino, pensar sobre a constituição das desigualdades, no seu papel frente a isso, rever conhecimentos que foram cristalizados como verdadeiros e avaliar o currículo selecionado pela escola, propor novos conhecimentos, novas práticas, novos materiais didáticos, outras metodologias como, por exemplo, os dispositivos pedagógicos, enfim, reconstruir, criar e transmitir um novo sentido para o que é ensinado e desenvolvido na escola.

No capítulo 3 deste trabalho apresentei várias estratégias metodológicas, apresentadas por Zeichner (1993), que podem ser interessantes sugestões para promover uma formação de professores atenta às questões multiculturais como, por exemplo, elevar as expectativas dos professores com relação aos alunos provenientes das minorias, o estabelecimento de ponte entre a cultura escolar e a cultura de referência dos alunos, a utilização de estratégias de ensino que buscam o conhecimento, a valorização e o respeito à cultura dos alunos, além de algumas estratégias para sensibilizar esses futuros professores para a questão multicultural como, por exemplo, a auto-conscientização sobre suas identidades étnicas e culturais, algumas experiências (estágios, entre outros) de inserção desses alunos em realidades e contextos diferentes dos seus. Algumas dessas estratégias foram identificadas nos pareceres do Conselho Nacional da Educação brasileiro, mas a literatura apresenta várias estratégias que poderiam ser mais bem exploradas nos cursos de formação de professores.

Estamos diante de um círculo vicioso: a sociedade é injusta e desigual e precisa da educação para formar pessoas que revertam essa situação, mas para que essas pessoas sejam preparadas na escola, os profissionais desse setor social precisam ser preparados para tal missão que ainda se apresenta como um grande desafio. Nesse sentido, destaca-se a escola não como redentora da sociedade, mas como um elemento importante capaz da **mudança da mentalidade social**, que olhe o outro como igual, mas também diferente por infinitas características e, por isso, tão importante, pois traz a diversidade. A mudança principal está em conscientizar sobre o respeito, ou seja, é preciso respeitar o outro não somente porque a legislação estabelece que todos tenham os mesmos direitos, mas porque sabemos que o nosso país foi e é constituído por diferentes culturas, que contribuem cada qual com aquilo que têm de melhor e juntos formam uma cultura nacional e, ao mesmo tempo, híbrida. Assim, a formação de professores desempenha um papel importantíssimo,

pois forma os futuros profissionais da educação e se eles não forem sensibilizados pela questão multicultural se tornará muito difícil a execução de uma educação democrática.

Retomando a contextualização das políticas e ações educacionais portuguesas, realizada no capítulo 6 desta tese, ficou evidente que Portugal constituiu um aparato e um discurso legal a favor do atendimento a multiculturalidade no sistema educativo português, principalmente nos anos 1990 e início dos anos 2000. Houve sim uma importante atenção à multiculturalidade nas políticas educacionais e na formação de professores em Portugal no período analisado, no entanto, é importante ressaltar que essa atenção deixou de estar tão presente, ou explícita, nas políticas educacionais mais recentes e, além disso, deixou de ser uma prioridade nos cursos de formação contínua como ficou evidente nas falas das entrevistadas e no atual momento do trabalho desenvolvido pelo Secretariado Entreculturas no ACIME. Essa realidade não significa um atendimento efetivo no sistema educativo das questões multiculturais, mas significa que apesar de estar ocorrendo um aumento no número de alunos com outras origens culturais na escola portuguesa, visível pelos crescentes movimentos migratórios, os discursos políticos e legais não estão mais a dar a mesma atenção a essas questões, ou seja, a presença da multiculturalidade nas escolas está cada vez mais complexa e as preocupações para o enfrentamento de tal situação, cada vez mais esmorecidas.

De tudo o que foi aqui sistematizado, fica a mensagem de que o Brasil tem muito a aprender com as experiências portuguesas no que tange à questão da multiculturalidade, **tanto** a partir das boas experiências realizadas na década de 1990 – com as políticas e ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação daquele país, principalmente a organização da formação continuada dos professores – **como** a atual situação de “menosprezo” de tal questão. O Brasil não pode se deixar levar pelos mesmos equívocos, de ignorar ou deixar de buscar novas formas de atender à multiculturalidade nas escolas brasileiras, pois como argumentei anteriormente, a multiculturalidade é algo complexo e precisa ser compreendida como um fator enriquecedor da cultura, da educação e da sociedade como um todo. Essa percepção positiva da multiculturalidade não será resolvida **apenas** com discursos ou deliberações legais, pois envolve uma mudança de mentalidade, ou seja, implica na formação de pessoas com sensibilidade e para tal realidade.

O sonho de um futuro melhor, de uma convivência harmoniosa entre todas as pessoas, de uma educação significativa, foi o motor desse trabalho. Acredito na possibilidade e aprendi com esse estudo que há como propiciar uma educação diferente (os discursos legais possibilitam isso) e uma formação de professores promissora, formadora de pessoas com mentalidade abertas ao convívio e vivência da multiculturalidade.



## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

ALAIZ, Vitor [et al.]. **Projecto de Educação Intercultural**. Relatório de Avaliação Externa. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação. 1998. 71 p.

ALMEIDA, Carmen Lúcia de; CICILLINI, Graça Aparecida. **Igualdade de direitos e direito à diferença: interfaces no cotidiano escolar**. Trabalho apresentado no GT Currículo, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

ALMEIDA, Célia Maria de Castro; MOREIRA, Marta Cândido. **Educação intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural**. Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cidadania, cultura e diferença na escola**. Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 26ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

APPLE, Michael W. **Educando à Direita**. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. 285 p.

ARAUJO, Viviane P. C. [et al.]. **Perspectivas teóricas do multiculturalismo: refletindo sobre a formação de professores**. Pôster apresentado no GT Formação de Professores, 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>

ARROTEIA, Jorge. A democratização do ensino e a reforma do Sistema Educativo Português: Algumas reflexões. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas**. Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: SPCE, 1991, p. 185-190.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. 3ª ed., Campinas - SP: Autores Associados, 2004. 78 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1979. 222 p.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **MST, Professoras e professores: sujeitos em movimento**. Trabalho apresentado no GT Movimentos Sociais e Educação, 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br>

BERGMANN, Michel. **Nasce um Povo**. Estudo Antropológico da população brasileira: como surgiu, composição racial, evolução futura. Petrópolis: Vozes, 1977. 204 p.

BRAND, Antonio Jacó. **Formação de professores indígenas – um estudo de caso**. Trabalho apresentado no GT Relações Raciais/Étnicas e Educação, 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br>

BURBULES, Bob; TORRES, Carlos A. Globalização e Educação: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (orgs). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 11-26.

CAMPOS, Bártolo Paiva. **Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autônomas**. Porto: Edições Afrontamento, 2002. 107 p.

CANDAU, Vera M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Rumo a uma nova Didática**. 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 49-55.

\_\_\_\_\_. Entrevista. *Revista Nuevamerica / Novamerica*, n. 91, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, nº 79, 2002, p. 125-161.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova Didática**. 10ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 56-72.

CANEN, Ana. **Pesquisando Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre Pesquisa na Formação Docente: uma experiência de currículo em ação**. Trabalho apresentado no GT Currículo, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as Dissertações e Teses**. Trabalho apresentado no GT Currículo, 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br>

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria A. **Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso**. Trabalho apresentado no GT Currículo, 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br>

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Neoliberalismo e o Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do Governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel L.; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. (orgs.). **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-35.

CARRERA, Teresa. O local e o global em territórios educativos prioritários – das ZEP francesas aos TEIP em Portugal: perspectiva de educação comparada. In: FERNANDES, M. [et al.]. **O particular e o global no virar do milênio** – Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: Edições Colibri/SPCE, 2002, p. 709-717.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia**. Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br>

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-188.

CORRÊA, Vera. Formação de professores no contexto da multiculturalidade: um desafio. In: MOREIRA, A. F. [et al.] (orgs.). **Currículo e Produção de Identidades**. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares/ I Colóquio Luso-Brasileiro. Braga: Universidade do Minho, 2002, p. 407-416.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p. 129-159.

CORTESÃO, Luiza. Formação: algumas expectativas e limites. **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n.1, 1991, p. 93-99.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Steve. **Projectos, percursos, sinergias no campo da Educação inter/multicultural** – Relatório Final. CIIE, FPCE, Universidade do Porto, 1995. 110 p.

\_\_\_\_\_. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 377-416.

CORTESÃO, Luiza; PACHECO, Natércia A. O conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa. **Inovação**. Revista do Instituto de Inovação Educacional, v. 4, n. 2-3, 1991, p. 33-44.

CRUZ, Isabel [et al.]. **A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas**. Documento interno, Lisboa, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 2ª ed., Bauru: EDUSC, 2002. 256 p.

ESTRELA, Maria Teresa. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista de Educação**, v. XI, n.1, 2002, p. 17-29.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1995.

FERRI, Cássia. **Currículo multicultural e a formação do professor: a busca por um profissional culturalmente comprometido**. Trabalho apresentado no GT Currículo, 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br>

FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST**. Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br>

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995. 127 p.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a. 158 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b. 146 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-113.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira da. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações**. Trabalho apresentado no GT Afro-brasileiros e Educação, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>

GONÇALVES, Vasco. Sobre a Revolução de Abril e a situação actual. In: **Encontro Internacional Civilização ou Barbárie**. Serpa, 2004. 9 p. Disponível em: <[http://resistir.info/portugal/v\\_goncalves\\_set04.html](http://resistir.info/portugal/v_goncalves_set04.html)> Acesso: 18/09/2006.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri. **A questão homossexual e a formação dos professores**. Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>

GRESSLER, Lori A. **Introdução à pesquisa: relatórios e projetos**. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 2004. 300 p.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 51-100.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. 232 p.

LADE, Marcela Lazzarini de. **A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora.** Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>

LEITE, Carlinda. Multiculturalismo e Educação Escolar – Cenários do passado e do presente. In: ESTRELA, A. [et al.] **Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino.** Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, v. 1, Porto: SPCE, 1997a, p. 49-60.

\_\_\_\_\_. **As palavras mais do que os actos? O currículo no Sistema Educativo Português.** Porto: FPCE-UP, Tese de Doutoramento, 1997b.

\_\_\_\_\_. Uma análise da dimensão multicultural no currículo. **Revista Educação.** Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, vol. IX, nº1, 2000. Disponível em <www.fpce.up.pt/ciie/publs/Artigos/AnalRev Educacao.doc> Acesso em: 28/09/2005.

\_\_\_\_\_. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus, 2001, p. 45-64.

\_\_\_\_\_. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002a. 618 p.

\_\_\_\_\_. Sinais e percursos da Educação e do Currículo em Portugal, nas últimas três décadas. In: MOREIRA, A.F. [et al.] **Currículo e Produção de Identidades.** Actas do V Colóquio sobre as Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro. Braga: Universidade do Minho, 2002b, p. 56-80.

\_\_\_\_\_. **Para uma escola curricularmente inteligente.** Porto: ASA, 2003. 176 p.

\_\_\_\_\_. A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Mudanças Curriculares em Portugal.** Transição para o século XXI. Porto: Porto Editora, 2005, p. 15-32.

\_\_\_\_\_. A atenção ao multiculturalismo nas políticas da educação escolar em Portugal. **VII Colóquio das Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro.** Braga: IEP, 2006a.

\_\_\_\_\_. As mudanças curriculares, em Portugal, e a multiculturalidade. In: LOPES, Amélia. [et al.] **Cultura e política de currículo.** Brasil: Junqueira Marin Editores, 2006b, p. 91-118.

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia. Os dispositivos pedagógicos na Educação Inter/Multicultural. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Ciências da Educação: Investigação e Acção.** 2º Congresso. Porto: SPCE, 1995, vol. 1, p. 589-596.

LEITE, Carlinda; SILVA, Olinto. Concepções e vivências de formação no projecto TEIAS. In: FERNANDES, M. [et al.]. **O Particular e o Global no virar do Milênio** – cruzar saber em Educação. 5º Congresso. Porto: SPCE, 2002, p. 605-611.

LIMA, Emília Freitas de. Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores. In: Silva, A. M. M. [et al.] (orgs.) **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: Endipe, 2006, p. 263-282.

LINGARD, Bob. É e não é: Globalização Vernacular, Política e Reestruturação Educacional. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos A. (orgs.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 59-76.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MALAGUTI, Manoel [et al.] (orgs.). **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000. 120 p.

MARTINS, Isabel F. [et al.]. **Projecto de Educação Intercultural: Relatório de Execução**. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação, 1998. 216 p.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3ª ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. 239 p.

MELO, Maria A.; NASCIMENTO, Ilma V. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio [et al.] (orgs.). **Currículo e Produção de Identidades**. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro. Braga: Universidade do Minho, 2002, p. 250-257.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª ed., São Paulo: Hucitec, 2004. 269 p.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. nº 18, 2001, p. 65-81.

\_\_\_\_\_. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**. nº 79, ago. 2002, p. 15-38.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Currículo, interculturalidade e educação indígena Guarani/Kaiowá**. Trabalho apresentado no GT Currículo, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Política de Formação de Professores: dos anos 1990 aos dias atuais. In: GRIGOLI, Josefa Ap. Gonçalves; OLIVEIRA, Regina T. C. (orgs.) **Formação de Professores: políticas, gestão e práticas**. Campo Grande: UCDB; Brasília: Plano, 2006, p. 13-32.

OLIVEIRA, Vanessa R. E. M.; COSTA, Cláudio Fernandes da. **A questão racial no currículo e no cotidiano da escola**. Trabalho apresentado no GT Currículo, 26ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

PAES, Maria Helena Rodrigues. **A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT.** Trabalho apresentado no GT Movimentos Sociais e Educação, 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br>

PEROTTI, Antonio. **Apologia ao Intercultural.** Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação. 2ª ed., 2003. 88p.

PINTO, José Marcelino de Rezende [et al.]. O desafio da Educação no Campo. In: BOF, Alvana Maria (org.). **A Educação no Brasil rural.** Brasília: INEP, 2006, p. 13-45.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 18ª ed., São Paulo: Cortez, 2001. 196p.

REIS, João José. Presença negra: conflitos e encontros. In: IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento.** Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 81-99.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. Potencialidades e constrangimentos na formação de professores face à diversidade cultural. In: FERNANDES, M. [et al.]. **O Particular e o Global no virar do Milênio** – cruzar saber em Educação. 5º Congresso. Porto: SPCE, 2002, p. 1041-1047.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem Fronteira**, v. 3, n. 2, jul/dez 2003, p. 5-23. Disponível em: <www.curriculosemfronteira.org> Acesso em 25/03/2007.

\_\_\_\_\_. Os processos da globalização. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A globalização e as Ciências Sociais.** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.

SANTOS, Maria C. Métodos modernos numa perspectiva inter/multicultural. In: PACHECO, J.A.; PARASCKEVA, J.M.; SILVA, A.M. (orgs.) **Reflexões e Inovação Curricular.** Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998.

SANTOS, Stella Rodrigues dos. **A história in (visível) do currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas.** Trabalho apresentado no GT Currículo, 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br>

SECAD, Ministério da Educação. **Revista Diferentes diferenças: Educação de qualidade para todos.** São Paulo: Publisher Brasil, 2006. 44 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com\_content&task=view&id=174&Itemid=319> Acesso em: 05/06/2007.

SECAD, Ministério da Educação. **Cadernos SECAD 2: Educação no Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2007a. 81 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad> Acesso em: 10/03/2008.

SECAD, Ministério da Educação. **Cadernos SECAD 3: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2007b. 133 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad> Acesso em: 10/03/2008.

SECRETARIADO COORDENADOR DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL. **Escola e Sociedade Multicultural.** Ministério da Educação: Entreculturas, 1993. 108 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 156 p.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter R. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas (SP): Papirus, 2005, p. 87-108.

SISS, Ahyas. **Educação, Cidadania e Multiculturalismo.** Trabalho apresentado no GE Afro-brasileiros e Educação, 26ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo, Educação brasileira e Formação de professores: verdade ou ilusão?** Trabalho apresentado no GT Afro-brasileiros e Educação, 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

SOUTA, Luís. A Educação Multicultural. **Inovação**, v. 4, n. 2-3, 1991, p. 45-52.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. In: \_\_\_\_\_. **Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalidade.** Porto: Afrontamento, 1999, p. 51-72.

VAINFAS, Ronaldo. História Indígena: 500 anos de povoamento. In: IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento.** Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 37-59.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Presença Portuguesa: de colonizadores a imigrantes. In: IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento.** Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2000, p. 62-77.

VALENTE, Ana Lúcia Eduardo Farah. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: INEP, v. 79, n. 191, jan./abr. 1998, p. 7-18.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **O contexto e os pressupostos para formação de professores em um Instituto Superior de Educação: potenciais multiculturais?** Trabalho apresentado no GT Formação de Professores, 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993. 131 p.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 42. Brasília: Câmara dos Deputados. 2003. Versão digitalizada. 54 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Versão digitalizada. 31 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2001. Versão digitalizada.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural / orientação sexual**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001, p. 15-102.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 1.403/2003. **Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores**. Brasília, MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2FInep%2Fprolei%2FDocumento%2F2574917149206014773>> Acesso: 14/03/2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Atos Normativos, Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/PebII2006/PEBII2006F\\_parecer14\\_99\\_r\\_esolucao3\\_99.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/PebII2006/PEBII2006F_parecer14_99_r_esolucao3_99.pdf)> Acesso: 27/02/2008.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Atos normativos, Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>> Acesso: 14/03/2008.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. Resolução 1/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Atos normativos, Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso: 05/03/2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Resolução 1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Atos normativos, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>> Acesso: 13/03/2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2002. **Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior**. Atos normativos, Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>> Acesso: 13/03/2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Parecer 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Ministério da Educação. 2004, p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Conselho Pleno. Parecer 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Atos normativos. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>> Acesso: 15/01/2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Recomendação n. 2/92 de 16 dez. 1992. **Diário da República**. Portugal. 16 fev. 1993. Seção n. 39 p. 1731. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/index.php?section=30>> Acesso em: 19/06/08.

\_\_\_\_\_. Recomendação n. 1/2001. Minorias, educação intercultural e cidadania. **Diário da República**. Portugal. 8 mar. 2001. Seção n. 57, p. 4389. Disponível em: <<http://www.cnedu.pt/index.php?section=30>> Acesso em: 19/06/08.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. VII Revisão Constitucional, Assembléia da República, 2005. 91 p. Disponível em: <[http://www.parlamento.pt/const\\_leg/crp\\_port/constpt2005.doc](http://www.parlamento.pt/const_leg/crp_port/constpt2005.doc)> Acesso: 13/09/2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei 46/86. Assembléia da República, 1986. 24 p. Disponível em: <[http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news\\_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg](http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg)> Acesso: 13/09/2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 344/89**. Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário. 1989. Disponível em: <<http://www.educom.pt/proj/milsaberes/legislacao/legisla1.asp?dip=22&cap=104>> Acesso em: 14/01/2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Tailândia/Jomtien, março de 1990. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)> Acesso em: 15/01/2006.

\_\_\_\_\_. **Fórum Mundial de Educação: Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Senegal/Dakar, abril de 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 15/01/2006.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Cochabamba**. Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Bolívia/Cochabamba, março de 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>> Acesso em: 15/01/2006.

## APÊNDICES E ANEXOS



## APÊNDICES

### 1 ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

#### 1.1 Entrevistas realizadas no Brasil

##### *Intelectual*

##### a) Objetivos:

- Conhecer como ocorre a formação de professores no Brasil;
- Identificar as influências da multiculturalidade na formação de professores;
- Identificar as principais ações que o Ministério da Educação brasileira vem desenvolvendo com relação à diversidade e à diferença.

##### b) Caracterização da entrevistada:

- Resumidamente, qual o seu envolvimento intelectual com as questões multiculturais e a formação de professores? Você tem alguma participação nas políticas educacionais que buscam atender ao multicultural?

##### c) Ações do Ministério da Educação:

- Como você encara as ações propostas pelo governo federal, por meio da SECAD, com a intenção de atendimento à diversidade cultural da população que frequenta o ensino fundamental?
- Quais diferenças (avanços e/ou retrocessos) você observa nas políticas governamentais brasileiras no período de 1990 a 2005?

- Com relação à formação de professores, como você vê as políticas educacionais e as questões multiculturais? Quais incentivos há e quais são ainda as principais necessidades?

### ***Profissional envolvida na SECAD***

#### **a) Objetivos:**

- Identificar as principais ações que o Ministério da Educação brasileira vem desenvolvendo com relação à multiculturalidade brasileira;
- Perceber como ocorreu a formação de professores e sua relação na prática com as questões multiculturais;
- Conhecer o tipo de apoio aos quais os professores podiam e podem recorrer com relação à multiculturalidade.

#### **b) Caracterização da entrevistada:**

- Resumidamente, qual o seu percurso profissional?
- Qual a sua compreensão sobre multiculturalismo e educação?

#### **c) Ações do Ministério da Educação:**

- Quais as principais ações da SECAD?
- Como você avalia o trabalho desenvolvido pela SECAD nos últimos anos com relação às questões multiculturais em comparação com as ações desenvolvidas antes do governo Lula?
- O que você aponta como ainda necessário no atendimento da diversidade e da diferença nas escolas brasileiras?
- Como você vê a formação de professores frente às questões multiculturais presente nas escolas?
- Quais são as ações ou políticas da SECAD com relação à formação de professores frente ao multicultural?

- Ainda estão ocorrendo os Seminários e Fóruns Estaduais sobre Educação do Campo, Educação dos Afro-descendentes e Educação Indígena?
- Qual o balanço que você faz desses encontros?

***Profissional que participou das ações do Ministério da Educação***

**a) Objetivos:**

- Conhecer as políticas educativas que no período estudado incentivavam ações com relação à multiculturalidade.
- Identificar como ocorria a formação de professores e sua relação na prática com as questões multiculturais.

**b) Caracterização do entrevistado:**

- Qual a sua compreensão sobre multiculturalismo e educação?

**c) Ações do Ministério da Educação:**

- Você conhece as ações e políticas que o Ministério da Educação vem desenvolvendo no sentido de atendimento à diversidade e à diferença nas escolas brasileiras?
- Você participou dos Seminários e Fóruns Estaduais? Em qual ou quais participou? Como foi sua participação?
- Que balanço você faz desses encontros? Quais os pontos positivos e negativos que você destaca dessas ações?
- Como você encara as ações propostas pelo governo federal, por meio da SECAD, com a intenção de atendimento à diversidade cultural da população que frequenta o ensino fundamental?
- Com relação à formação de professores, que balanço você faz das ações do Ministério da Educação nos últimos anos? Quais ações você se lembra de ter presenciado na formação de professores na década de 1990 que tratam da multiculturalidade?

## 1.2 Entrevistas realizadas em Portugal

### ***Intelectual***

#### a) Objetivos:

- Conhecer como ocorre a formação de professores em Portugal;
- Identificar as influências da multiculturalidade na formação de professores.

#### b) Ações do Ministério da Educação:

- Como as questões da multiculturalidade estão presentes na formação de professores em Portugal ao nível da formação inicial e da formação contínua?
- Como se caracteriza a formação de professores em Portugal?
- Quais as mudanças no sistema educativo resultantes da multiculturalidade?

### ***Profissional envolvida no Secretariado Entreculturas***

#### a) Objetivos:

- Identificar como ocorria a formação de professores e sua relação na prática com as questões multiculturais;
- Conhecer o tipo de apoio ao nível de instituições e práticas a que podiam e a que podem recorrer os professores no âmbito de práticas de educação face à multiculturalidade.

#### b) Ações do Ministério da Educação:

- Quais as políticas do Ministério da Educação no período de 1990 – 2005 para incentivar a formação de professores numa perspectiva intercultural?
- Pelo que pude perceber até agora, a formação do professor ocorreu por meio de pesquisa – investigação-ação – na modalidade de formação contínua. Continua havendo esta formação? Que adesão

tem? E em relação à formação inicial? Houve incentivos? Quais? Onde? E de que forma?

- Como surgiram essas iniciativas e a quem se devem? Que foco de atenção tiveram? Que balanço faz dessas iniciativas, quais os pontos positivos e negativos?
- Uma das linhas de trabalho do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural era divulgar materiais sobre os projetos e organizar seminários a nível nacional. Quais foram esses seminários? Quem participou deles? Eram os professores que divulgavam os seus trabalhos ou era o Secretariado, tendo em mãos os dados das pesquisas? Como ocorria essa investigação?
- Os materiais divulgados eram disponibilizados a todas as escolas ou só aos participantes do Projeto Intercultural? Havia algum trabalho a partir desses materiais como cursos, discussões, ou seja, eles eram consultados ou só distribuídos?
- Quais os cursos de formação que foram oferecidos? Quem participou? Quantos?
- Como têm evoluído os trabalhos do Entreculturas? Quais os objetivos neste momento do Entreculturas?
- Existem dados da população escolar do ponto de vista da educação multicultural? Como posso obtê-los?

### ***Profissional que participou das ações do Ministério da Educação***

#### **a) Objetivos:**

- Identificar como ocorria a formação de professores e sua relação na prática com as questões multiculturais;
- Conhecer as políticas educativas que no período estudado incentivavam ações com relação à multiculturalidade.

b) Ações do Ministério da Educação:

- ✓ Com relação às políticas educativas face à multiculturalidade:
  - Que balanço faz do tipo de atenção à multiculturalidade desenvolvida pelo Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural no período de 1990 a 2005?
  - Que conceito, ou que conceitos, de educação orientaram a ação do Secretariado e das políticas educativas em Portugal?
  - Li textos que referem que no final dos anos 1990 houve um movimento de gestão curricular local. Em que medida, nesse movimento, foram atendidas questões da multiculturalidade?
  
- ✓ Com relação à formação de professores:
  - Qual política teve o Ministério da Educação, nesse período de 1990 – 2005, para incentivar a formação de professores numa perspectiva intercultural?
  - Quais os cursos de formação que foram oferecidos? Quem neles participou? Que balanço faz dessas ações?
  - Que balanço faz da atual atenção à multiculturalidade nas políticas educacionais e na formação de professores?

## 2 FÓRUNS ESTADUAIS “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL”

<b>Estado</b> <sup>169</sup>	<b>Período</b>	<b>Participantes</b>
<b>Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Paraíba</b>	maio de 2004 <sup>170</sup>	Representantes de todas as Coordenadorias Regionais de Ensino, Núcleo Temático Identidade Negra na Escola e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, educadores e educadoras.
<b>Amapá</b>	15 a 17 de junho de 2004	Instituições públicas, organizações não-governamentais, movimentos sociais, militares, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas.
<b>Amazonas</b>	15 a 17 de agosto de 2005	Instituições públicas e particulares, organizações não-governamentais, movimentos sociais, educadores (as), estudantes.
<b>Bahia</b>	9 a 11 de agosto de 2005	Governo do Estado da Bahia, Secretarias Municipais, instituições públicas e Quilombos Urbanos Educacionais, instituições do Ensino Superior, entidades sindicais, lideranças políticas, representantes de comunidades remanescentes de Quilombos, Movimentos Negros, organizações não-governamentais e educadores.
<b>Distrito Federal</b>	15 a 17 de setembro de 2004	Instituições públicas, organizações não-governamentais, movimentos sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas.
<b>Goiás</b>	24 a 26 de setembro de 2004	Instituições públicas, organizações não-governamentais, movimentos sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas.
<b>Maranhão</b>	01 a 03 de junho de 2005	Instituições públicas e particulares, organizações não-governamentais, movimentos sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas, comunidades remanescentes de quilombos e atuantes no âmbito da educação.
<b>Minas Gerais</b>	07 a 09 de junho de 2005	Instituições públicas e particulares, organizações não-governamentais, movimentos negros e sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas, comunidades remanescentes de quilombos.

<sup>169</sup> Os Estados do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul não disponibilizaram no site a carta de intenções analisadas nesta Tese, portanto, não foram citados.

<sup>170</sup> Os Estados de Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Paraíba realizaram o Fórum em 4 dias alternados, sendo um dia em cada Estado, resultando numa só carta de intenções.

<b>Pará</b>	03 a 05 de novembro de 2004	Instituições públicas e particulares, organizações não-governamentais, movimentos sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas.
<b>Paraná</b>	27 a 29 de julho de 2005	Governo Federal, Estadual e Municipais, instituições de Ensino Superior, Entidades Sindicais e do Movimento Negro, Movimento Estudantil, Remanescente de Quilombos, organizações não-governamentais e educadoras.
<b>Piauí</b>	13 a 15 de outubro de 2004	Instituições públicas, organizações não-governamentais, movimentos sociais, educadores, estudantes, lideranças sindicais e políticas.
<b>Rio Grande do Sul</b>	26 a 28 de outubro de 2005	Instituições públicas, organizações não-governamentais, entidades do movimento negro e movimentos sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas, representações de comunidades remanescentes de quilombos.
<b>Rondônia</b>	22 a 24 de junho de 2005	Membros do Movimento Negro de Rondônia, comunidades quilombolas, ONGs, professores e educadores dos setores públicos e privados, Secretarias Municipais de Educação, estudantes e lideranças sindicais.
<b>Santa Catarina</b>	08 a 10 de maio de 2005	Instituições públicas e particulares, organizações não-governamentais, movimentos sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas e comunidades remanescentes de quilombos.
<b>São Paulo</b>	16 a 18 de novembro de 2004	Instituições públicas, particulares, organizações não-governamentais, movimentos sociais, movimentos sindicais, educadores (as), estudantes e pesquisadores.
<b>Tocantins</b>	13 a 15 de junho de 2005	Instituições públicas e particulares, organizações não-governamentais, movimentos negros e sociais, educadores (as), estudantes, lideranças sindicais e políticas, comunidades remanescentes de quilombos.

### 3 INTENÇÕES DE AÇÕES DEFINIDAS NOS FÓRUNS ESTADUAIS “EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL”

Estados	Principais intenções de ações
<p><b>Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Paraíba</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Fortalecimento do Núcleo Temático Identidade Negra na Escola com a participação de um representante da Coordenadoria Regional de Ensino e um professor;</li> <li>➔ Realização do Fórum Nacional em Alagoas;</li> <li>➔ Estabelecimento de parcerias com: SEMED; UNDIME; NEAB; ECAD; UFAL; Conselho Estadual de Educação; SEDEM; FEGREAL; SINTEAL;</li> <li>➔ Criação de uma Comissão Consultiva e Subsidiária que trabalhe pedagogicamente o histórico do movimento negro como suporte técnico-pedagógico nos seminários;</li> <li>➔ Realização de reuniões periódicas do Núcleo Temático e a Comissão Consultiva e Subsidiária;</li> <li>➔ Realização de Seminários Temáticos com os profissionais da educação;</li> <li>➔ Solicitação ao MEC: de bibliografia específica sobre a temática, além de vídeos e outros materiais gráficos; elaboração e incentivo aos estudos e pesquisas de material didático sobre a temática racial; criação de prêmios para divulgar e valorizar experiências bem sucedidas; assessoria técnica permanente; criação de um fundo nacional e estadual que disponibilize recursos para o trabalho dos núcleos, junto à comunidade escolar; criação de um site para o núcleo e um veículo para divulgação das ações.</li> </ul>
<p><b>Amapá</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Organização de um Fórum Permanente sobre a temática racial, sendo estes fóruns em âmbito municipal, estadual e federal, com a participação de escolas, grêmios estudantis, movimentos sociais, conselhos, secretarias municipais e estaduais, universidade e promotorias de justiça. Os objetivos gerais desses fóruns serão: a implementação da Lei 10.639; a mobilização de entidades e sensibilização da sociedade sobre a importância desta lei.</li> </ul>
<p><b>Amazonas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Articular as suas forças políticas em benefício de ações em diferentes esferas públicas na perspectiva de garantir o respeito à diversidade étnico-racial na educação;</li> <li>➔ Participação e criação de espaços para discussões como fóruns locais de debate, elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas públicas de ações afirmativas;</li> <li>➔ Apoio e reconhecimento das experiências educacionais construídas pelos movimentos populares, em especial pelo movimento negro;</li> <li>➔ Expressar a capacidade de inovação, articulação e luta pela garantia dos</li> </ul>

	<p>direitos da população afro-brasileira;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Comprometer-se com a luta para que as comunidades quilombolas e afro-brasileiras tenham uma educação que valorize seu processo histórico.</li> </ul>
<b>Bahia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Criação e legitimação do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial;</li> <li>➔ Criação da Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial;</li> <li>➔ Criação de políticas públicas de ações afirmativas voltadas para a valorização da diversidade étnico-racial na escola;</li> <li>➔ Criação de programas de formação inicial e continuada de gestora(e)s de ensino, de professora(e)s em parcerias com o MEC, utilizando meios eletrônicos, correios e outros, presenciais e a distância, envolvendo todas os sistemas de ensino público e particular.</li> <li>➔ Formação da comunidade escolar – todo corpo docente e discente e funcionários técnico/administrativo – especialmente do conselho escolar para resgate da identidade afro-brasileira e africana.</li> <li>➔ Capacitação de professores de todas as áreas para implementação da lei 10.639/03 definindo metodologias de ensino, nas diversas linguagens, particularmente nas áreas das ciências exatas e biológicas.</li> <li>➔ Produção de material didático, jornais, vídeos, CD's, DVD's, livros, jogos, bem como apoio a projetos de pesquisa que propiciem a produção desses materiais.</li> <li>➔ Obrigatoriedade da inclusão da Lei nos Projetos Político-Pedagógico das escolas, através de ações do Conselho Estadual de Educação ou as instâncias Municipais congêneres.</li> <li>➔ Divulgação da lei e as diretrizes "Diversidade Cultural e História e Cultura da África e dos Afro-descendentes no Brasil" nos meios de comunicação e através de debates, seminários e materiais didáticos.</li> <li>➔ Convite específico para os movimentos sociais e especialmente os movimentos negros para participarem na aplicação da lei, como facilitadores.</li> <li>➔ Criação de espaços dialógicos e físicos nas linguagens pluriculturais que simbolizem os valores civilizatórios indígenas, africanos e brasileiros.</li> <li>➔ Criação de Premiação para as entidades que cumprirem os dispositivos da lei 10639/03, dando ênfase ao nome do prêmio a intelectuais e personalidades de destaque negra(o)s.</li> </ul>
<b>Distrito Federal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Organização de um Fórum Permanente sobre a temática racial, sendo estes fóruns em âmbito distrital, estadual e federal. Os fóruns serão compostos por: escolas, grêmios estudantis, movimentos sociais, conselhos, secretarias municipais e estaduais, universidade e promotorias de justiça. Os objetivos gerais desses fóruns serão: a implementação da Lei 10.639; a discussão da lei; a mobilização de entidades e a sensibilização da sociedade</li> </ul>

	sobre a importância desta lei.
<b>Goiás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Participação e criação de espaços para a discussão que busque ampliar as alianças políticas;</li> <li>➔ Criação de fóruns de debate;</li> <li>➔ Elaboração e execução de políticas afirmativas;</li> <li>➔ Monitoramento, avaliação e implementação da Lei 10.639;</li> <li>➔ Reconhecimento das experiências educacionais dos movimentos sociais, especialmente as que historicamente estiveram preocupadas com uma educação anti-racista e anti-sexista.</li> </ul>
<b>Maranhão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Articulação das forças políticas em benefício de ações em diferentes esferas públicas na perspectiva de garantir Diversidade Étnico-Racial na Educação por meio de formação continuada;</li> <li>➔ Comprometimento com a participação e criação de espaços para discussões que busquem ampliar parcerias que tornem possíveis a realização de fóruns locais, assim como, da elaboração e execução, de políticas públicas de ações afirmativas;</li> <li>➔ Apoio e reconhecimento das experiências educacionais, construídas pelos movimentos populares, em especial pelo movimento negro;</li> <li>➔ Comprometimento com a luta para que as comunidades quilombolas e indígenas tenham uma educação que valorize seu processo histórico, fundamentado no princípio da terra enquanto direito coletivo e, com a sociedade para a efetiva implantação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP-003/2004).</li> </ul>
<b>Minas Gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Criação de programas e ações de implementação da Lei nº 10.639/03 e do Parecer CNE/CP-003/2004;</li> <li>➔ Criação de programa de comunicação de massa para divulgar essas ações com linguagem específica para cada público: gestores de ensino, sociedade civil, estudantes e instituições.</li> <li>➔ Criação de programa de formação de gestores, professores e sociedade civil para a temática étnico-racial, com educação presencial e à distância, bem como outros meios didáticos;</li> <li>➔ Promoção de intercâmbio com o movimento negro, indígena, quilombolas e entidades da sociedade civil;</li> <li>➔ Definição de metodologia de ensino da História da Arte Africana e Afro-Brasileira, com aprofundamento das diversas linguagens;</li> <li>➔ Inclusão de quesitos étnico-raciais em censos, levantamentos, pesquisas e outros referenciais de forma a embasar políticas públicas;</li> <li>➔ Inclusão da temática étnico-racial nos dados que servirão de base para a</li> </ul>

	<p>elaboração e implementação dos Planos Decenais Municipais e Estadual de Educação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Instituir selo ou outro formato de premiação que reconheça trabalhos, experiências bem-sucedidas, entre outros, que para eliminar o racismo, combater as desigualdades étnico-raciais e valorizar essa temática;</li> <li>➔ Reserva de recursos financeiros para garantir o respeito à diversidade étnico-racial nos sistemas de ensino;</li> <li>➔ Aquisição e distribuição de novos livros didáticos com a temática étnico-racial.</li> </ul>
<b>Pará</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reconhecimento das experiências educacionais construídas pelo Movimento Negro;</li> <li>➔ Participação e criação de espaços para discussões que busquem ampliar as alianças políticas;</li> <li>➔ Criação de fóruns locais de debate;</li> <li>➔ Elaboração e execução de políticas afirmativas, de monitoramento, avaliação e implementação da Lei 10.639 e do Parecer CNE/CP-003/2004.</li> </ul>
<b>Paraná</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Elaboração, implementação e execução de programas, projetos e ações que promovam a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/2004 nos diversos níveis e modalidades de ensino e concursos públicos promovidos por entidades públicas e privados;</li> <li>➔ Criação de programa de comunicação de massa para divulgar essas ações com linguagem específica para cada público: professores(as), gestores(as) de ensino, sociedade civil organizada e em geral, estudantes e comunidade instituições;</li> <li>➔ Criação de programa de formação de gestores(as), professores(as) e sociedade civil para a temática étnico-racial, utilizando-se todos os meios didáticos existentes;</li> <li>➔ Revisão do Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado e secretarias municipais da Educação, das Instituições de Ensino Superior e os projetos político-pedagógicos das unidades escolares para contemplar a temática étnico-racial;</li> <li>➔ Promoção de intercâmbio e parcerias com o movimento negro, indígena, quilombolas e entidades da sociedade civil que trabalhem com educação e relações étnico-raciais;</li> <li>➔ Indicação dos pressupostos educacionais que orientarão os encaminhamentos metodológicos do ensino da História da Arte Africana e Afro-Brasileira, com aprofundamento das diversas linguagens, bem como trabalhar a cultura afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento;</li> <li>➔ Inclusão dos quesitos étnico-raciais em censos, levantamentos, pesquisas e outros referenciais de forma a embasar políticas públicas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Promoção e incentivo de cursos de formação continuada, de especialização e aprofundamento da temática para os/as profissionais;</li> <li>➔ Inclusão da temática étnico-racial em dados que servirão de base para a elaboração e implementação dos Planos Decenais Municipais e Estaduais de Educação;</li> <li>➔ Instituição de mecanismos de seleção e divulgação das experiências bem-sucedidas na temática;</li> <li>➔ Revisão do orçamento para garantir recursos na área do respeito à diversidade étnico-racial nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino;</li> <li>➔ Produção, aquisição e distribuição de materiais didático-pedagógicos sobre a temática étnico-racial;</li> <li>➔ Pressão as instâncias governamentais para promoverem dotação orçamentária para fomento à pesquisa, com cursos de formação que promovam a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana;</li> <li>➔ Desenvolvimento de iniciativas no âmbito das unidades escolares para a implementação da Lei (semanas pedagógicas, Projetos Político-Pedagógicos, datas comemorativas, projetos culturais, grupos de estudos, etc);</li> <li>➔ Criação, no âmbito das secretarias Estadual e Municipais de Ensino, Núcleos Regionais, Unidades Escolares e IES, equipes especializadas para a implementação da Lei 10.639/03 em parceria com o Movimento Negro;</li> <li>➔ Criação de estruturas regionais do Fórum Estadual Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial, envolvendo todos os atores envolvidos nessa temática;</li> <li>➔ Promoção de discussão sobre a educação indígena em conjunto com IES e os demais organismos ligados essa temática;</li> </ul>
<b>Piauí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reconhecimento das experiências educacionais construídas pelo Movimento Negro;</li> <li>➔ Apoio às instituições públicas e privadas que já adotaram políticas de ação afirmativa.</li> </ul>
<b>Rio Grande do Sul</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Integração entre as instituições governamentais e o movimento negro e outros movimentos sociais para a efetiva implementação da Lei 10639/03 no sistema educacional;</li> <li>➔ Produção de capacitação que comprometa os educadores;</li> <li>➔ Previsão orçamentária das diferentes instâncias do ensino público e privado, recursos para o desenvolvimento e implementação das políticas de inclusão que contemplem os diferentes níveis e modalidades de ensino;</li> <li>➔ Criação de Fórum Permanente e “Fórums Itinerantes”, que possam agrupar as Coordenadorias Regionais de Educação buscando intensa participação dos movimentos negros locais;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Supervisão e/ou produção e divulgação de material didático pedagógico;</li> <li>➔ Importância dos gestores na implementação da lei;</li> <li>➔ Capacitação dos educadores quanto à especificidade da cultura afro-brasileira e africana por meio de parceria dos gestores públicos com as entidades do movimento negro na busca de subsídios na construção de uma nova cultura educacional quanto à população negra;</li> <li>➔ Ampliação do acesso das pessoas nas atividades desenvolvidas com a temática racial como, por exemplo, tele-conferências, projetos culturais que envolvam música/dança/percussão/capoeira etc.;</li> <li>➔ Conscientização e divulgação da lei 10.639 para ser cumprida;</li> <li>➔ Disseminação de pesquisas acerca dos heróis e heroínas negras de nosso Estado e do país, fazendo um resgate dos valores históricos da população negra brasileira.</li> <li>➔ Criação de um meio de divulgação de experiências e pesquisas na área da educação anti-racista em todo Brasil;</li> <li>➔ Inclusão no currículo das universidades estadual, federal e particulares do Rio Grande do Sul da lei e das diretrizes curriculares;</li> <li>➔ Viabilização de projetos que visem as ações afirmativas e subsídios para a permanência de alunos/as negros/as nas universidades.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Rondônia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Representatividade da comunidade negra nos conselhos estaduais e municipais de educação;</li> <li>➔ Capacitação dos profissionais de educação sobre a diversidade Étnico-Racial;</li> <li>➔ Criação da Rede de formação de professores e de material didático sobre a temática;</li> <li>➔ Disponibilização de educadores para trabalhar com a temática nas representações de ensino do estado e dos municípios;</li> <li>➔ Criação de uma estrutura no organograma das secretarias estaduais e municipais com assessoria do movimento negro.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Santa Catarina</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Articulação das forças políticas em benefício de ações em diferentes esferas públicas na perspectiva de garantir Diversidade Étnico-Racial na Educação;</li> <li>➔ Participação e criação de espaços para discussões que busquem ampliar o arco de alianças que possibilite a criação dos fóruns locais de debate, elaboração e execução, acompanhamento e avaliação de políticas públicas de ações afirmativas, principalmente na implementação Lei 10.639;</li> <li>➔ Apoio e reconhecimento das experiências educacionais construídas pelos movimentos populares, em especial pelo movimento negro;</li> <li>➔ Compromisso com a luta para que as comunidades quilombolas e</li> </ul>

	<p>indígenas tenham uma educação que valorize seu processo histórico fundamentado no princípio da terra enquanto direito coletivo e, com a sociedade para a efetiva implantação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>
<b>São Paulo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Reconhecimento das experiências educacionais construídas pelo Movimento Negro;</li> <li>➔ Participação e criação de espaços para discussões que busquem ampliar as alianças políticas;</li> <li>➔ Criação de fóruns locais de debate;</li> <li>➔ Elaboração e execução de políticas afirmativas, de monitoramento, avaliação e implementação da Lei 10.639 e do Parecer CNE/CP-003/2004.</li> </ul>
<b>Tocantins</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Elaboração, implementação e execução de propostas, projetos e ações que promovam a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;</li> <li>➔ Participação e criação espaços para formação de gestores(as) e professores(as) no campo da Lei;</li> <li>➔ Pressão as instâncias governamentais para promoverem dotação orçamentária para fomento à pesquisa, com cursos de formação que promovam a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana;</li> <li>➔ Pautar em reuniões, encontros, simpósios, seminários, entre outros, a responsabilidade na implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</li> </ul>

## 4 RELAÇÃO DE TRABALHOS ANALISADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NO BRASIL

### *23ª Reunião Anual da ANPEd – 2000*

<b>GT 8 – Formação de Professores:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.</li></ul>
<b>GT 12 – Currículo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as Dissertações e Teses.</li></ul>
<b>GT 3 – Movimentos Sociais e Educação</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.</li></ul>

### *24ª Reunião Anual da ANPEd – 2001*

<b>GT 8 – Formação de Professores:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.</li></ul>
<b>GT 12 – Currículo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• FERRI, Cássia. Currículo multicultural e a formação do professor: a busca por um profissional culturalmente comprometido.</li></ul>
<b>GT 3 – Movimentos Sociais e Educação</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. MST, Professoras e professores: sujeitos em movimento.</li></ul>

**25ª Reunião Anual da ANPEd – 2002**

**GT 8 – Formação de Professores:**

- XAVIER, Giseli Pereli de Moura. O contexto e os pressupostos para formação de professores em um Instituto Superior de Educação: potenciais multiculturais?
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia.

**GT 12 – Currículo:**

- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso.
- SANTOS, Stella Rodrigues dos. A história in (visível) do currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas.

**GT 3 – Movimentos Sociais e Educação**

- PAES, Maria Helena Rodrigues. A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT.

**GT 21 – Relações Raciais/Étnicas e Educação**

- BRAND, Antonio Jaco. Formação de professores indígenas – um estudo de caso.

**26ª Reunião Anual da ANPEd – 2003**

**GT 8 – Formação de Professores:**

- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Cidadania, cultura e diferença na escola.

**GT 12 – Currículo:**

- OLIVEIRA, Vanessa R. E. M.; COSTA, Cláudio Fernandes da. A questão racial no currículo e no cotidiano da escola.

**GT 3 – Movimentos Sociais e Educação**

- Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.

**GE 21 – Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação**

- SISS, Ahyas. Educação, Cidadania e Multiculturalismo.

**27ª Reunião Anual da ANPEd – 2004****GT 8 – Formação de Professores:**

- FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST.

**GT 12 – Currículo:**

- Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.

**GT 3 – Movimentos Sociais e Educação**

- Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.

**GT 21 – Afro-brasileiros e Educação**

- Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.

**GE 23 – Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação**

- Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.

**28ª Reunião Anual da ANPEd – 2005****GT 8 – Formação de Professores:**

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro; MOREIRA, Marta Candido. Educação

intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural.

- GRANÚZZIO, Patrícia Magri. A questão homossexual e a formação dos professores.
- LADE, Marcela Lazzarini de. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de juiz de fora.

#### **GT 12 – Currículo:**

- CANEN, Ana. Pesquisando Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre Pesquisa na Formação Docente: uma experiência de currículo em ação.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. Currículo, interculturalidade e educação indígena Guarani/Kaiowá.
- ALMEIDA, Carmen Lúcia de; CICILLINI, Graça Aparecida. Igualdade de direitos e direito à diferença: interfaces no cotidiano escolar.

#### **GT 3 – Movimentos Sociais e Educação**

- Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.

#### **GT 21 – Afro-brasileiros e Educação**

- SISS, Ahyas. Multiculturalismo, Educação brasileira e Formação de professores: verdade ou ilusão?
- **GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira da. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações.**

#### **GE 23 – Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação**

- Nenhum trabalho aceito na temática formação de professores e multiculturalismo ou multiculturalidade.



## ANEXOS

### TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

#### 1 Entrevistas realizadas no Brasil

##### *Intelectual*

Data: 21/02/2008

Local: Universidade Federal de São Carlos

Perfil:

- Professora Titular de uma Universidade Federal atuando em disciplina como Ensino-aprendizagem - Relações Étnico-Raciais e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros.
- Por indicação do Movimento Negro foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação com mandato entre 2002-2006. Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
- Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e relações étnico-raciais, negro e educação, direitos humanos, práticas sociais e processos educativos e políticas curriculares.

(Pesquisadora): Professora, resumidamente, qual o seu envolvimento intelectual com as questões multiculturais e a formação de professores? Você tem alguma participação nas políticas educacionais que buscam atender à diversidade?

(Entrevistada): Esta é uma pergunta bastante complexa que leva bastante tempo para responder. Primeiro qual o meu envolvimento? Meu envolvimento é que antes de mais nada eu sou descendente de africano, portanto, eu sou uma pessoa negra e que milita no Movimento Negro e a minha militância se faz a partir da minha formação que uma formação de professor. Se a gente entender a política não unicamente como uma política de governo, eu diria que a minha participação – diferente de outros colegas negros do Rio Grande do Sul – se dá a partir dos Agentes Pastorais Negros – que é o grupo no qual eu tenho militado, já militei mais, mas aqui em São Carlos não há um grupo deste tipo, só em São Paulo. Os Agentes Pastorais Negros tiveram sempre uma política, aliás como os diferentes grupos com diferentes tendências ideológicas e políticas do Movimento Negro, tem um objetivo central que é o objetivo da educação, que não se restringe unicamente a educação da população negra que tem marcantes desigualdades, mas a educação de todos os brasileiros porque a educação da metade da população brasileira incide sobre a educação de todos os brasileiros. Então, acho que de uma forma resumida minha resposta é essa, ou seja, meu envolvimento é antigo desde a minha própria formação – minha mãe também era professora, a própria orientação e exemplo que eu recebia da minha mãe – e entendendo política como de instituição e movimento social eu estou envolvida a muito tempo.

(Pesquisadora): Fale um pouco sobre as políticas educacionais que você participou como a elaboração da Lei 10.639 que institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

(Entrevistada): Na Lei eu estive presente indiretamente enquanto Movimento Negro. É importante dizer que a Lei foi concebida dentro da Câmara dos Deputados, ela tramitou durante muitos anos e esteve nas mãos de muitos deputados como, por exemplo, a Benedita quando foi deputada, o Kao quando foi deputado e assim por diante. Ela veio a se concretizar na formulação última que foi dada pelo deputado Benhur, do Mato Grosso do Sul, e a deputada Ester Pillar Grossi, do Rio Grande do Sul. Assim, eu não tive nenhuma interferência direta porque isso tramitava na Câmara, mas como Movimento Negro participei de alguma forma na formulação de

documentos como, por exemplo, o documento elaborado depois da Marcha de 300 anos da morte de Zumbi foi entregue em Brasília que participei de parte da redação com sugestões para a educação. Mas eu fui indicada pelo Movimento Negro para participar do Conselho Nacional de Educação porque em 2002, em atendimento a assinatura de acordos internacionais que o Brasil fez, o MEC começa a tomar algumas medidas para atendimento da diversidade. Dessa forma, ainda em 2001 teve uma verba que vinha de um organismo internacional e então o governo federal encampa uma política que era do Movimento Negro que é o Cursinho pré-vestibular para negros empobrecidos. Então, o que faz o governo federal? Ele toma uma medida, em 2003, de repasse de dinheiro para os cursinhos. Portanto, o governo federal adota uma política do Movimento Negro, não adota uma política própria, ele apóia uma política que já existia, políticas institucionais de grupos do Movimento Negro. Nesse mesmo quadro, em 2002, foi tomada uma medida de solicitação pelo MEC aos Movimentos Indígena e Negro que indicassem nomes de pessoas para serem conduzidas ao Conselho Nacional de Educação, então foram indicadas: a professora Francisca Novantino Pinto de Ângelo e eu, ou seja, os grupos desses Movimentos Sociais indicaram nomes e a assessoria do Ministro, o próprio Ministro e o Presidente, por alguma razão selecionaram os nossos dois nomes. Ela foi para a Câmara de Educação Básica e eu fui para a Câmara de Educação Superior. Quando eu fui para a Câmara de Educação Superior, talvez porque eu tivesse chegado, começam a chegar muitas denúncias ao Conselho. Mesmo antes e, concomitantemente, eu precisava entender um pouco algumas coisas: 1) a lógica de Brasília; 2) de que forma outros setores do governo que embora não tratem de educação formal, também visam à questão da diversidade como, por exemplo, a Secretaria de Direitos Humanos, então do Ministério da Justiça que apoiava programas e nós mesmos aqui no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros chegamos a receber recursos desta Secretaria, e o Incra que também tinha programas como a Fundação Cultural Palmares. Nesses setores havia pessoas negras e militantes do Movimento Negro que eram pessoas que eu conhecia anteriormente. Nós começamos a fazer, a partir do mês de junho de 2002 (entrei em abril), uma reunião além da reunião do Conselho Nacional de Educação, porque eles tinham a visão de diferentes setores por outro lado e eram militantes de diferentes grupos, talvez não por causalidade, mas todos vinham de diferentes regiões do país, tinham uma longa história de militância e atuação na área da educação e de produção de

conhecimento na área de formação de professores. Além disso, eram convidadas eventualmente algumas pessoas para participar dessas reuniões. Quando chegou em novembro nós chegamos a conclusão que, diante da nossa experiência e das coisas que chegavam de diferentes setores, era importante que o Conselho Nacional de Educação se manifestasse sobre a educação das relações étnico-raciais. Então eu apresentei em novembro para o Conselho Pleno (quando reúne as duas Câmaras: a de Educação Básica e a de Educação Superior para deliberação) uma indicação para que o Conselho se manifestasse sobre a educação das relações étnico-raciais. Também é importante dizer que para o Conselho se manifestar ele precisa ser provocado ou por um cidadão, uma instituição ou por ele próprio, então se o Conselho se dá conta de uma questão sobre a qual ele deva se manifestar um conselheiro vai e apresenta a indicação. Quando a indicação é aprovada se forma uma Comissão, na maior parte das vezes o próprio conselheiro que propõem a indicação é o relator. Como eu propus, no momento em que se apresentou, nem sempre se forma de imediato uma comissão, mas nesse caso ela se formou na própria reunião, a professora Francisca Novantino de Ângelo (da Câmara de Educação Básica) se manifestou querendo participar, a professora Marília Ancona-Lopez (da Câmara de Educação Superior) e o professor Carlos Roberto Jamil Cury (também da Básica) que veio a ser o presidente da Comissão e eu a relatora. De saída formulamos um questionário que foi distribuído para um número muito grande de pessoas que eram militantes do Movimento Negro, não que fossem simultaneamente a mesma coisa, mas professores negros e não negros, pessoas negras interessadas em justiça social, pais de família, enfim, pessoas em geral que pudessem estar interessadas no questionário. Ele podia ser respondido individualmente ou em grupo englobando pessoas de diferentes cidades. Tivemos 200 respostas destes questionários que foram um elemento básico, embora não o único, de pesquisa. A partir deste grupo que apoiou a elaboração da indicação foi feito um documento para os diferentes níveis de ensino. Devido ao grupo ser constituído por pessoas de diferentes regiões do país foi possível ter uma visão que permitia fazer algumas propostas e sugestões que tinham fundamentos a partir das bases (como se costuma dizer). Apresentamos esse documento para a Comissão que estava preparando o plano de governo do Presidente Lula e essa Comissão encaminhou para todos os Secretários do MEC e também para o Senador Paim. Assim que assume o governo em 2003, o Presidente Lula assina a primeira lei sobre

o assunto, a Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Um dos papéis do Conselho Nacional de Educação é justamente regulamentar a lei maior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e essa lei 10.639 introduziu novos artigos para LDB e que requeria uma manifestação do Conselho. Então, como nós já tínhamos uma indicação, num curto espaço de tempo, fizemos o estudo, as consultas e elaboramos o Parecer em atendimento tanto a indicação ao Conselho Nacional de Educação como a Lei 10.639. Elas vêm juntas porque tanto o Movimento Negro com as suas diferenças e entidades como o próprio Conselho, interpretavam que o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem sentido na medida em que ele vai permitir a reeducação das relações étnico-raciais e não simplesmente para todo mundo saber mais uma porção de conteúdos. Então se resolveu fazer um único parecer e ele era uma importante e antiga (um século) reivindicação do Movimento Negro. Desta forma, começou a ser elaborado um parecer, era minha a responsabilidade de fazer isso, e ele ia sendo submetido aos outros conselheiros e a outras pessoas, por isso, muitas pessoas receberam a redação, em parte ou total, e iam fazendo sugestões. Todos que sugeriram tiveram pelo menos parte de suas sugestões incluídas e, assim, a muitas mãos a gente conseguiu chegar ao que se chegou. Em 2004, no dia 10 de março, portanto, estava pronto o parecer para ser submetido ao Conselho Pleno. Ele foi amplamente debatido. Havia entre os conselheiros alguns que achavam que não deveria ser Diretrizes Curriculares porque não era currículo, enfim, foi amplamente discutido e foi aprovado por unanimidade. A partir desse momento, começava a ser criada a SECAD. O Conselho Nacional de Educação é um órgão deliberativo e, desta forma, ele decidiu que aquelas orientações eram Diretrizes Curriculares Nacionais o que mostra que é uma questão de todos os brasileiros e não de um segmento da população. A SECAD se forma e quando se constitui passa a ter várias coordenadorias, assumidas uma parte pela Eliane Cavalleiro, outra pelo Valter Silvério, que também são militantes com formação acadêmica na área. Desta forma, a SECAD começa a realizar um trabalho bastante intenso de implantação porque o Conselho não implanta, ele legisla, ele não é responsável pela execução, ele é responsável pela legislação e pelo acompanhamento. Antes de sair do Conselho eu fiz uma nova indicação, que também foi aprovada, para que se formasse um grupo de acompanhamento. A gente começou a fazer, mas fizemos poucos. Essa Comissão continua, mas não sei resultados do que aconteceu, sei que

vai haver agora em Salvador uma reunião da Câmara de Educação Básica e que em parte vai tratar desse acompanhamento.

(Pesquisadora): *Então deu para perceber que antes de 2000 não tinham políticas governamentais neste sentido.*

(Entrevistada): Em nível federal, isto é importante ter clareza, em nível federal de fato não tinha, em 2003 é que foi feita a primeira, mas a gente tem que considerar que a Constituição e a Diretrizes e Bases vem criando condições legais para que isso pudesse acontecer. NO entanto, a gente tem que considerar também que já em 1988 o município de Santa Cruz, no Rio Grande do Sul, legisla (a Câmara de Vereadores) sobre o ensino de cultura afro-brasileira nas escolas municipais, além de outros municípios como Florianópolis e Salvador, o próprio parecer cita alguns, mas há outros, há Estados que tem essa questão na Lei Orgânica dos Municípios e está em Constituição de Estado, anteriores, então quando surge em nível federal não é uma construção de repente, além disso, as Secretarias de Estado ou Secretarias Municipais fizeram programas, por exemplo, o evento Salve 13 de Maio. O programa mais antigo, dos anos 80, foi realizado na Bahia, o programa Ensinando história africana pré-colonial e o programa Faz Formação de Professores implantado na Secretaria Estadual da Bahia e ele é o primeiro a se manifestar, mas eles não dizem isso, quando houve uma reunião em Salvador, quando eu ainda estava no Conselho Nacional de Educação, o Conselho de lá Estadual fez 150 anos, então a reunião deles Estadual foi conjunta com o Conselho Nacional. Essa negação demonstra o racismo, um Estado pioneiro que esquece, o Conselho Estadual esqueceu dessas ações. Portanto, até onde eu saiba, a primeira manifestação em nível estadual é da Bahia e a primeira em nível de Conselho de Educação, que eu saiba, também é da Bahia, entretanto isto é escondido, não é declarado. Isto é para te mostrar que em outros lugares também houve manifestação como na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, com a professora Vera Triunfo – sempre tem uma ou duas pessoas ligadas ao Movimento Negro, alerta para essas questões da diversidade do índio, dos ciganos, dos sem terra e dos negros, infelizmente as coisas ficam muito ligadas às pessoas – no Pará, só para te mostrar que tem muita coisa a partir dos anos 1970 que são muitas, é quase impossível contar, que são iniciativas do Movimento Negro com escolas, por exemplo, na década de 1990, houve uma formação de professores nesta área que o centro de professores do

Estado do Rio Grande do Sul promoveu juntamente com os Agentes Pastorais Negros. Outro exemplo é o trabalho desenvolvido pelo NEN – Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina – na formação do professorado na área em Santa Catarina, particularmente em Florianópolis, Itajaí, inclusive com resultados bastante fortes, hoje tem pessoas daquela formação que estão se formando mestres e doutores. É importante ter presente que foi possível a Lei 10.639 por causa de tudo isso que já existia e, também, em virtude de trabalhos isolados de professores em suas classes, sobretudo, majoritariamente, professores negros. Então quando chega as vias de formular o parecer ele não nasce de uma elucubração de um grupo de pessoas ou daquelas que se reuniam, tinha todo um lastro de experiência que vinha possibilitando – isto é possível porque já tem gente que faz – o que resulta dali justamente é fruto destas experiências que tinham pelo menos 15 ou 20 anos, sem contar as experiências ao longo do século XX, as anteriores, a Escola da Frente Negra, lá nos anos 1920, a imprensa Negra, o grupo da Antonieta de Barros que era professora nos anos 1930 e foi deputada constituinte na Constituição de 1937, é um trabalho muito grande e muito antigo que a gente vai, através dos estudos, tentando registrar e mostrar que essas coisas todas já vinham se formulando.

(Pesquisadora): *Então há uma evolução, um crescente nessas ações, mas o que você considera ainda necessário na questão da diversidade e da formação de professores nas políticas educacionais?*

(Entrevistada): Tudo, embora exista esse parecer do qual lhe falei longamente e exista para a formação de professores, uma Diretriz da Pedagogia que contempla a diversidade e se preocupa com isto. Mas essas questões não são uma questão de lei, tanto não são uma questão de lei que anteriormente a lei, em relação à 10.639, havia várias experiências na área, um lastro que se formulou e isto mostra (por isso é que eu insistia contigo, de que política a gente está falando, política de quem? De um movimento social?) que só foi possível ser uma política de Estado porque houve uma política de movimento social e se tu fores examinar os Movimentos dos Povos Indígenas não é diferente, o Movimento dos Sem Terra não é diferente, quer dizer, é o Movimento Social que num país com tanta desigualdades é o responsável pela educação, pela formulação da educação das pessoas que pertencem a seus grupos, agora como estes grupos não tem uma visão individualista, mas uma visão comunitária – eles militam por um direito que é um direito comunitário, não é um

direito individual – o que eles programam não só se estende para todos os brasileiros (embora nem todos queiram saber disso, há classes sociais que não tomam nem conhecimento) como atinge a todos os brasileiros, por isso, uma coisa importante é a gente ter presente o que os movimentos sociais tem contribuído para a educação brasileira. Isso é evidente no Movimento Negro quando começa a bater nas portas das escolas oferecendo atividades no dia 20 de novembro, introduzindo dentro das escolas realmente um dos aspectos da diversidade brasileira que não era tratada e que não era tratado também na formação de professores, e quando tratado era muito precariamente. Portanto, é uma questão de mentalidade das pessoas, de compreensão e aceitação de que esta é uma sociedade multicultural, pluriétnica, multiracial, se discute muito que não há raças biológicas, é evidente que não há raças biológicas, ninguém está tratando de raças biológicas, mas de raça enquanto uma construção social. Então, tem tudo por fazer, as experiências da formação de professores se a gente for ver não estão dentro das universidades, até podem estar, mas não dentro do currículo formal, elas estão nos cursos de especialização, e se for ver quem é que fez, quem está propondo, tem sempre alguém do Movimento Negro, tem sempre um militante em relação ao Movimento Negro. Se a gente for ver a educação indígena é um pouco diferente porque o trabalho do MEC em relação a essa educação é anterior, logo no início dos anos 1990, mas resulta também do Movimento Indígena, não há uma vontade particular do Estado, há uma demanda e, por isso, o Estado tem que se manifestar; esta é uma grande luta, porque até aqui há uma grande diferença que se põe, sobretudo nos últimos anos, porque a gente vinha de um evento, talvez porque vínhamos de um Império, de uma Monarquia, no qual havia um grupo social que decidia os rumos da sociedade e de todos os outros, coisa que os outros se submetiam na época e a gente sabe que isso que está acontecendo é resultado ainda desta construção que se a gente for ver, começa num sistema mundo construído do século XVI e ainda permanece, a lógica é a mesma, a lógica patriarcal, centralizada, ela continua na organização da sociedade, na organização do governo. O que é que acontece mais recente? Os movimentos sociais pressionam para que também os seus interesses, as suas necessidades, os seus objetivos sejam atendidos – mas se atender de um tem que atender de todos – tem que atender de todos, mas aí, no meu entender, a democracia justamente é uma negociação, mas não uma queda de braço em que vence quem tiver mais força, tem que saber negociar de forma que todos sejam atendidos e é o que

acontece hoje, tal como a mentalidade que predomina ainda, ou seja, um grupo decide o que é mais importante para todo mundo e quando digo grupo é um grupo social essa mentalidade impregna nos professores mesmos que vem de outras classes e de outros grupos sociais e étnico-raciais, até porque eles passam ser enquanto professores e nomeados representantes daquele grupo. Portanto, é toda essa trama complexa que tem que ser superada. Aqui mesmo dentro da universidade, eu estou aqui dentro, eu fui relatora do parecer, existe um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros bastante atuante e reconhecido nacionalmente e em algumas instâncias internacionais também, a gente tem este reconhecimento, mas internamente o que a gente tem? A gente tem os cursos de Especialização, tem os cursos de Extensão, trabalhamos sim com a formação continuada de professores desde 1991, nós temos o nosso trabalho na formação de professores reconhecido e no curso de Pedagogia, o que é que nós temos? Nada, o primeiro curso de Pedagogia é a Pedagogia da Terra que incluiu uma disciplina de 30 horas, e até eu vou trabalhar nesta disciplina com um núcleo de estudantes e eles me diziam que é muito pouco tempo, mas e no nosso curso de Pedagogia que não tem nem meia hora, se tem é aquela tal da transversalidade, depende do professor. Hoje é bem mais tranquilo, mas houve época em que quando eu entrava em sala de aula havia quase que uma barreira – lá vem ela falar dessas questões de índios e negros – é claro que os alunos não falavam e não iam dizer, mas depois quando começaram a chegar outros professores que começaram a tratar dessas questões anteriormente – porque em geral eu lecionava no terceiro semestre – os alunos já sabiam do que se tratava e não era pela primeira vez que ouviam o assunto, não era uma voz clamando no deserto, era pelo menos duas, três ou quatro vozes o que fazia com que as coisas fossem bem mais receptíveis. Então é isso que tem que se esperar na formação de professores, as pessoas podem até ser simpáticas, elas acharem – não é verdade a gente precisa tratar – mas elas não fazem devido a uma mentalidade que se formou que somos um todo uniforme, todos somos iguais. Quando se estudavam estatísticas educacionais ou outras estatísticas não se fazia o recorte por cor e é isso que vai revelar as grandes desigualdades. Isso só ficou claro quando, em 2001, Ricardo Henriques faz o famoso gráfico e mostra que durante o século XX, embora aumentassem as vagas, os anos de permanência na escola entre negros e brancos, as diferenças se mantinham estáveis; esse é um grande argumento para a adoção das questões afirmativas. As diferenças nunca vão se corrigir sozinhas,

porque até onde a gente saiba as duas paralelas se encontram no infinito, dizem que se encontram no infinito, só que ninguém chegou ainda lá para ver, então não vão se encontrar nunca e as pessoas defendem que isto seria injusto. A gente ouviu coisas do tipo – o que vale é o meu filho – dentro de um raciocínio individualista. Um outro colega nosso disse que vai votar contra as cotas porque o seu filho vai prestar vestibular este ano e ele pagou escola particular para ele, as pessoas dizem isto, e são formadores, então tem tudo por fazer.

### ***Profissional envolvida na SECAD***

Data: 25/03/2008

Local: a entrevista foi enviada via e-mail

Perfil:

- Foi consultora UNESCO - Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC;
- Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação;
- Possui diversas publicações sobre a questão racial na escola;
- Atualmente é docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

(Pesquisadora): *Qual o período em que atuou na SECAD?*

(Entrevistada): Atuei de 29/04/2004 a 20/11/2006.

(Pesquisadora): *Qual a sua compreensão sobre multiculturalismo e educação?*

(Entrevistada): Não respondeu a questão.

(Pesquisadora): *Quais as principais ações da SECAD?*

(Entrevistada): Este Relatório das ações da SECAD lhe fornece essas informações.

## RELATÓRIO DAS AÇÕES DA SECAD

### **Componente I – Estudos e Pesquisas – Desenvolvimento de Insumos para Política de Inclusão Social**

No Componente I, Desenvolvimento de Insumos para Política de Inclusão Social, concentram-se ações em duas grandes áreas, conforme definido no Contrato de Empréstimo e no Plano de Ação para 2006: Revalorização da Diversidade Cultural e Base Conceitual sobre Exclusão Social, Discriminação e Desigualdade.

Na primeira área, a ação “Capacitação de Professores de Ensino Médio em Municípios com Comunidades Remanescentes de Quilombos”, durante o primeiro de 2006 apresenta os seguintes resultados por Estado: a) Amapá: três etapas do curso foram realizadas. Coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, a última etapa de formação do curso deverá ser realizada no segundo semestre; b) Pará: além da formação de professores e técnicos, o projeto envolve alunos e alunas secundaristas no município de Oriximiná. Houve a realização da primeira e a segunda etapa e a Secretaria de Educação aguarda a liberação da segunda parcela dos recursos para execução da terceira e última etapa do curso de formação. c) Maranhão: foi realizada a primeira etapa do curso de formação. A Secretaria aguarda a liberação da segunda parcela para realização das etapas seguintes previstas no contrato. d) Bahia: até o momento não foi realizada nenhuma etapa do projeto. A Secad/MEC recebeu pedido de prorrogação para execução do curso de formação. e) Minas Gerais: a execução ainda não foi iniciada e a Secretaria de Educação de Minas solicitou a prorrogação do prazo do contrato. f) Rio de Janeiro: houve atraso na assinatura do contrato entre a Unesco e a Secretaria de Educação. Somente no segundo semestre de 2006 o projeto de formação deverá ser executado. g) Rio Grande do Sul: a Secretaria de Educação solicitou à Secad/MEC a prorrogação do contrato, pois até o momento não iniciou a execução do curso de formação de professores e técnicos nas comunidades quilombolas. h) Santa Catarina: houve também atraso na assinatura do contrato entre a Unesco e a Secretaria de Educação. Somente no segundo semestre de 2006, o projeto de formação deverá ser executado. i) Mato Grosso do Sul: a Secretaria de Educação ainda não iniciou a realização do curso e solicitou prorrogação do contrato. j) Goiás: a Secretaria de Educação ainda não iniciou a execução do projeto de formação de professores e técnicos.

Na segunda área de atuação, Base Conceitual sobre Exclusão Social, Discriminação e Desigualdade, uma série de ações ou atividades iniciadas no ano anterior foram concluídas. Em relação à linha editorial, foi editado o livro *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto da democracia*, organizado pela professora Nilma Lino Gomes. 2.000 exemplares do livro foram distribuídos para universidades, bibliotecas universitárias, secretarias estaduais de educação, secretarias municipais de educação das capitais e organizações não governamentais. Também foi organizado e editado o calendário mensal referente ao ano de 2006, com o tema "Meu Brasil Africano / Minha África Brasileira, e distribuídos 5.500 exemplares.

Da mesma forma, foi concluída a organização e edição da publicação *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*, resultado dos trabalhos do Grupo de especialistas, consultores e pareceristas na construção de um plano de ação para inserção das diretrizes nacionais curriculares para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, com a implementação da Lei nº 10.639/2003. Foram impressos 54 mil exemplares e distribuídos na primeira etapa 25 mil para todas as secretarias municipais de educação, universidades, bibliotecas universitárias, secretarias estaduais de educação e organizações não governamentais.

Ainda em relação à Linha Editorial, foi concluída a publicação *Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola* (nono volume da Coleção Educação para Todos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC), resultado das 13 pesquisas realizadas nas seguintes linhas: 1) Expectativas de inserção no mercado de trabalho para jovens negros e negras no Ensino Médio, 2) Afro-brasileiros e religiosidade no Ensino Médio, 3) Educação formal e informal nas comunidades negras rurais. A tiragem de 4.000 exemplares foi distribuída para as secretarias municipais de educação, universidades, bibliotecas universitárias, secretarias estaduais de educação e organizações não governamentais. Também iniciamos a preparação para a reimpressão do livro *Uma História do Povo Kalunga*, que será concluída no segundo semestre de 2006. Cabe ressaltar que durante o segundo semestre de 2006 (até a divulgação oficial pelo Tribunal Superior Eleitoral dos resultados das Eleições Gerais), a distribuição de publicações da Coordenação-Geral foi interrompida por força da Legislação Eleitoral.

Também durante o segundo de 2006, foi consolidada a nova publicação *Por uma política educacional anti-racista: a contribuição pedagógica do Programa Diversidade na Universidade* (título provisório), que deverá ser publicada em breve. O livro apresenta as reflexões oriundas dos Projetos Inovadores de Curso (PICs), apoiados por meio do Programa Diversidade na Universidade, para a elaboração de uma política educacional anti-racista.

Até dezembro de 2006, 20.000 Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira serão reimpressas. Além disso, os nove títulos da Coleção Educação para Todos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade serão reeditados.

Quanto às ações voltadas para a elaboração de estudos e pesquisas em relação ao tema Permanência da População Negra no Ensino Superior, foram selecionados 13 pesquisadores(as) em quatro regiões brasileiras (Sul, Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste) para desenvolver estudos sobre experiências contemporâneas de promoção de acesso e permanência de estudantes negros(as) em instituições públicas de ensino superior. Além da primeira seleção de pesquisadores(as) iniciada no segundo semestre de 2005, nova seleção para a Região Nordeste foi realizada tendo em vista a titulação mínima exigida de mestre na área de ciências humanas, não contemplada pelos currículos apresentados na primeira seleção. Os 13 pesquisadores(as) apresentaram o projeto de pesquisa no I Encontro de Pesquisadores (as), em março de 2006, ocorrido em Brasília (DF), a partir da lista de instituições já selecionadas pela Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional: Universidade de Brasília(UnB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Em julho de 2006, os(as) pesquisadores(as) apresentaram os relatórios parciais de pesquisa durante o II Encontro de Pesquisadores(as) sobre a

Permanência da População Negra no Ensino Superior, ocorrido em Brasília (DF). A previsão de finalização das pesquisas nas treze universidades federais e estaduais brasileiras é em dezembro de 2006, com preparação posterior da publicação com os artigos resultantes dos levantamentos.

Por fim, o Componente colaborou também na estruturação e execução do Curso a Distância Educação na Diversidade da Secad/MEC, realizado no primeiro de 2006. O curso foi destinado para formação de 1.000 professores, gestores e representantes de organizações não governamentais nos temas relacionados à diversidade (educação ambiental, educação de jovens e adultos, educação étnico-racial, educação do campo e educação indígena)

## **Componente II – fortalecimento institucional**

### Rearticulação dos Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial

Os Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-Racial foram formados a partir da elaboração de uma carta de compromisso com a educação e a diversidade étnico-racial, assinada pelas Secretarias Estaduais de Educação, MEC/SECAD, ONG's, IES (Instituições de Ensino Superior), conselhos de Educação, associações e entidades do movimento negro organizado, dentre outras instituições. Foram constituídos sete FP's em 2004 e 10 no ano de 2005.

Foram constituídos FP'S no Distrito Federal e nos seguintes estados: Amapá, Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Pará, São Paulo, Alagoas, Santa Catarina, Maranhão, Minas Gerais, Tocantins, Rondônia, Paraná, Rio de Janeiro, Amazonas e Bahia.

No ano de 2006, com o objetivo de efetivar as ações de implementação da Lei 10.639/03 e de mobilizar as Secretarias Estaduais de Educação para o estabelecimento de ações de reconhecimento e valorização da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram realizadas, entre os meses de julho e novembro, reuniões no Distrito Federal e nos seguintes estados: Goiás, Alagoas, Mato Grosso do Sul, Bahia, Tocantins, Amapá, Amazonas, Maranhão, Santa Catarina, Paraná, Rondônia e Pará.

## **Concurso Nacional de Material Didático-Pedagógico voltado para o reconhecimento e a valorização da História, da cultura e da Identidade Afro-Brasileira e Africana**

Para o fomento da produção de materiais didáticos vinculados à temática das relações étnico-raciais para todos os níveis de ensino, foi lançado em maio de 2006 o Concurso Nacional de Material Didático Pedagógico sobre Cultura Afro-brasileira. Foram recebidos e avaliados, entre os meses de julho e outubro, o total de 101 projetos nas categorias livro, vídeo, brinquedo ou jogos para as modalidades de ensino de educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e superior. A comissão de avaliação, formada por 20 representantes de instituições governamentais e não governamentais, constatou que nenhuma obra inscrita atingiu nota mínima para premiação, optando por não indicar nenhum vencedor no concurso.

## **Curso de Formação continuada de professores à distância “Educação-Africanidades-Brasil”**

O Curso Educação-Brasil-Africanidades procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Sua meta foi proporcionar formação continuada a 25.000 professores. O término da primeira etapa foi dia 15 de dezembro de 2006.

## **Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA)**

Em continuidade às ações da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara) foram realizadas 02 (duas) reuniões de trabalho, em junho e agosto. A primeira teve como pontos de pauta: a) a posse dos novos conselheiros; b) revisão do Regulamento Operacional c) elaboração de proposta de guia para a gestão em diversidade étnico racial e educação.

A reunião realizada no mês de agosto foi direcionada para a formatação dos dados já elaborados sobre o guia para a gestão em diversidade étnico-racial e educação. Em dezembro de 2006, foi realizada reunião da Comissão durante o Seminário “Diferentes Diferenças”, evento promovido pela SECAD. Esta reunião teve como pontos de pauta: a) a finalização do regimento interno da comissão e b) elaboração do guia para a gestão em diversidade étnico racial e educação.

### **Programa UNIAFRO**

Em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu), e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's), a SECAD desenvolve o programa UNIAFRO, que visa criar condições de acesso e permanência de afro-brasileiros nas universidades públicas. Este programa, anteriormente sob responsabilidade da Coordenação Geral de Articulação Institucional, encontra-se desde setembro de 2006 sob administração da CGDIE. Foram analisados quatro projetos para concessão de termos aditivos. Nos dias 07 e 08 de dezembro realizou-se em parceria com a SESu o Seminário Nacional de Avaliação do UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior, com o objetivo de socializar as experiências desenvolvidas pelas universidades ao longo de 2005 e 2006.

### **Componente III – Apoio e avaliação dos projetos inovadores de cursos (PICs)**

A atuação do Componente de Apoio e Avaliação dos Projetos Inovadores de Cursos prevê o desenvolvimento das seguintes atividades: 1) Seleção e contratação dos Projetos Inovadores de Cursos - PIC; 2) Seleção e contratação das Instituições de Acompanhamento e Avaliação – IAA - por Estado participante do Programa; 3) Promoção de visitas, orientações técnicas e outros eventos; e 4) outras atividades.

#### **1. Seleção e contratação dos Projetos Inovadores de Cursos – PIC:**

Em janeiro de 2006 foram selecionados 29 Projetos Inovadores de Cursos, contemplando 12 estados da federação, a saber: Bahia (municípios de Vitória da Conquista, Coaraci, Ilhéus e Salvador), Ceará (Fortaleza), Maranhão (São Luís), Minas Gerais (Betim e Viçosa), Mato Grosso do Sul (Campo Grande), Pará (Belém),

Paraíba (Campina Grande, Patos, Souza e Cajazeiras), Pernambuco (Nazaré da Mata), Rio de Janeiro (Nova Campina, Niterói e Rio de Janeiro), Rio Grande do Norte (Natal), Rio Grande do Sul (Pelotas) e São Paulo (Araraquara, Campinas, São Carlos e São Paulo).

Por motivos técnicos e administrativos, houve a desistência de uma Instituição operadora selecionada no Estado do Rio de Janeiro.

O processo de contratação foi iniciado em fevereiro, porém o atraso da renovação do contrato de cooperação técnica com a UNESCO - PRODOC e as pendências relativas ao fechamento da prestação de contas de projetos anteriores postergaram a efetivação dos contratos, que passaram a ser assinados no início de abril de 2006. Até o momento, este processo ainda não se encontra encerrado, faltando 06 instituições efetivar a contratação. Trata-se de casos específicos, cuja razão da não assinatura incide no não fechamento da prestação de contas do projeto anterior. São eles: a) Steve Biko-BA; b) Universidade Federal Fluminense-RJ; c) Casa Laudelina-SP d) Prefeitura Municipal de Jandira-SP; e) Universidade Federal de São Carlos-SP e f) MARV-BA. Esforços concentrados foram feitos no sentido de finalização dos contratos anteriores, e destes, apenas o MARV-BA não encerrou o contrato anterior, devido à ausência de provas documentais relativas aos gastos realizados.

Em dezembro, as contratações das instituições foram retomadas e se encontram em fase de finalização. Ficou acordado que essas instituições iniciariam suas atividades somente em 2007 para evitar o descompasso entre as atividades do PIC e o ano letivo.

## **2. Seleção e contratação das Instituições de Acompanhamento e Avaliação – IAA**

Com objetivo de avaliar e monitorar a execução dos Projetos Inovadores de Curso foram selecionados 18 (dezoito) consultores (pessoa física) de campo para atender os estados da BA, CE, MA, MG, MS, PA, PB, PE, RJ, RN, RS. Objetivou-se com tal procedimento focalizar o acompanhamento dos PICs, estabelecendo, em média, a relação de um consultor por instituição. No caso dos Estados da Bahia e Rio de Janeiro, juntamente com São Paulo, onde a relação entre a quantidade de instituições operadoras por Estado era grande, optou-se, inicialmente, por selecionar

Instituições de Acompanhamento e Avaliação (pessoa jurídica). Contudo, as várias dificuldades na contratação e seleção, tais como falta de instituições especializadas na área, e ou altos preços de mercado, impossibilitaram a efetivação do processo. Desta forma, os Estados da Bahia e Rio de Janeiro foram redirecionados para a seleção e contratação de consultores (pessoa física), conforme informado acima, e São Paulo ficou com o processo de acompanhamento e avaliação sob os cuidados dos técnicos do próprio MEC, considerando que parte das instituições operadoras selecionadas mantiveram pendências junto a contratos anteriores e não pôde efetivar sua contratação.

Nos Estados do CE, MA, MS, MG, PA, PB, PE, RN, RS, as contratações dos consultores foram realizadas em abril, e nos Estados do RJ e BA, as contratações ocorreram em outubro. Há de se registrar as dificuldades encontradas durante o processo de seleção mesmo com pessoas físicas, dada à falta de profissionais especializados no mercado e ou fragilidade de formação na área de avaliação.

Depois de selecionados e contratados os consultores, foram realizadas 4 (quatro) reuniões de trabalho com a finalidade de contornar tais fragilidades, e ao mesmo tempo, aprimorar o processo de acompanhamento e avaliação. Dentre as medidas adotadas, cabe destacar o aprimoramento dos instrumentos de coleta e análise de dados, permitindo comparabilidade entre os PICs, mediante padronização de relatórios centrado nos seguintes eixos: avaliação de gestão; aspectos pedagógicos, ações de apoio ao aluno; e educação para as relações étnico-raciais.

Por questões particulares e/ou técnicas, o contrato de 4 (quatro) consultores foi rescindido no segundo semestre, correspondendo aos Estados do MA, MG, MS, RN. Destes dois consultores concluíram o Relatório Inicial – Marco Zero. A continuidade do processo de acompanhamento e avaliação dessas localidades ficou sob responsabilidade dos técnicos do MEC.

### **3. Promoção de visitas, orientações técnicas e outros eventos.**

Em Março, realizou-se em Brasília a Oficina de Orçamento e Gestão, direcionada aos Coordenadores Gerais e financeiros das instituições operadoras de PIC, com o intuito de intensificar informações relativas ao modo de gastos dos

recursos e prestação de contas dos mesmos. Participaram da Oficina todas as instituições operadoras selecionadas.

Nos meses de abril a junho, foram realizadas 22 (vinte e duas) Oficinas “Racismo e Educação”, nos diversos Estados contemplados, beneficiando todas as instituições contratadas. A realização das Oficinas decorreu da ausência e fragilidade de formação e experiências das Instituições operadoras nas questões étnico-raciais, do ponto de vista pedagógico, e da necessidade de fortalecer essas instituições na temática.

Concomitantemente à execução das Oficinas, foram feitas visitas técnicas aos locais dos PICs pela Equipe do MEC. Nessas Visitas técnicas, a Equipe do MEC reuniu-se com os coordenadores e professores, entrevistou alunos e visitou as instalações físicas do Curso.

Além dessas visitas técnicas, foram realizadas aproximadamente 20 (vinte) visitas, objetivando fornecer orientações para contornar obstáculos e dificuldades encontrados na execução dos projetos, particularmente no que se refere ao processo de prestação de contas.

No que diz respeito ao processo de avaliação cognitiva dos(as) alunos(as) dos PIC's, as provas iniciais foram aplicadas em julho e as provas finais foram aplicadas em novembro a dezembro. As datas da aplicação das provas finais variaram por localidade, em função da coincidência com as datas dos diversos concursos de vestibulares. A base de dados contendo o perfil socioeconômico dos alunos, PIC de origem e resultado de desempenho das provas foram fornecidas on-line, utilizando como base a Central de Informações do Diversidade/MEC.

Além da aplicação das provas iniciais e finais em 2006 e análise dos resultados, ficou a cargo da empresa contratada a análise do desempenho dos alunos dos PICs nos anos anteriores. Esse serviço foi iniciado em dezembro, com previsão de entrega para janeiro de 2007.

#### **4. Outras atividades**

Em junho, foram celebrados 04 Convênios entre a SECAD e as Secretarias de Educação de Santa Catarina, Maranhão, Pará e Mato Grosso do Sul para a execução do Projeto de Fortalecimento de Negras e Negros no Ensino Médio. A

Secretaria de Educação de São Paulo declinou da aceitação do Projeto em julho. A Capacitação de Gestores dos projetos referente à prestação de contas ocorreu juntamente com os PICs em março, seguido de outra Oficina, após a celebração dos convênios, com o objetivo de melhorar os processos de gestão e organização financeira dos Projetos atendidos pelo Programa. Esta ação é de controle exclusivo da SECAD, sem a cooperação da UNESCO.

#### **Componente IV – Comunicação social**

Nesse componente, foram previstas atividades de *Divulgação de Produtos e Atividades do Programa*. Com essa finalidade, neste semestre, deu-se continuidade à distribuição de produtos elaborados no semestre passado: Calendário Meu Brasil Africano – Minha África Brasileira e demais publicações organizadas pelo Componente de Estudos e Pesquisas.

No que diz respeito às atividades de divulgação e fortalecimento da temática, foram distribuídos cerca de 35.000 exemplares de livros, a partir da base de dados com endereços das instituições do governo federal que atuam como parceiras da Secad/MEC, das Secretarias Estaduais de Educação, das Secretarias Municipais de Educação das capitais dos estados, dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), das bibliotecas centrais e reitorias, das instituições públicas federais e estaduais de ensino superior, de entidades de movimento negro e da sociedade civil que trabalham com a temática da educação e anti-racismo, bem como de solicitações avulsas.

Ainda, destacam-se os materiais de mídia televisiva, áudio e impressa, tais como entrevistas televisivas, radiofônicas e notícias impressas com vistas à divulgação e valorização da temática.

No que se refere à *Estratégia de Comunicação Social para a Divulgação do Programa*, a equipe técnica participou de diversos eventos, anteriormente citados no Componente de Fortalecimento Institucional, com vistas a divulgar os objetivos e resultados do Programa, bem como construir e fortalecer correntes favoráveis de opinião. Como resultado, foi atingido um número aproximado de 2.000 (dois mil) atores sociais para o fortalecimento da temática étnico-racial.

Além disso, temos procedido com a divulgação virtual permanente por intermédio portal institucional: [www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci](http://www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci), que possui abrangência ilimitada na comunidade virtual.

*(Pesquisadora): Como você avalia o trabalho desenvolvido pela SECAD nos últimos anos com relação às questões multiculturais em comparação com as ações desenvolvidas antes do governo Lula?*

*(Entrevistada):* Na realidade as ações do MEC são qualitativa e quantitativamente inferiores às necessidades de execução de uma política de Estado, elas se configuram mais como ações pontuais, que sinalizam apenas o envolvimento do MEC e não, de fato, o seu comprometimento/compromisso. As ações anteriores são mais frágeis ainda. Mas falta-nos ainda, falta ao MEC uma política que inflexione o fazer, as políticas públicas, o planejamento dos sistemas de ensino, no que tange aos estados e municípios.

*(Pesquisadora): O que você aponta como ainda necessário no atendimento da diversidade e da diferença nas escolas brasileiras?*

*(Entrevistada):* É fundamental uma atuação consistente e sistemática em todos os níveis e modalidades de educação. É necessário um amplo processo de formação de gestores e gestoras, daqueles que estão no MEC, nas secretarias de educação e também nas unidades escolares, para além de um processo de formação inicial e continuada de professores. É necessário que o MEC trabalhe com a temática étnico-racial como um eixo estruturante de suas políticas e programas como, por exemplo, PNLD, TV escola, Promed, Proep, Avaliação dos sistemas etc., ECT, etc. Tudo o que o MEC realiza, que constitui agenda educacional, deve ser reelaborado com atenção à diversidade étnico-racial. É seu dever, é sua responsabilidade.

*(Pesquisadora): Como você vê a formação de professores frente às questões multiculturais presente nas escolas?*

*(Entrevistada):* É uma formação frágil, que mais concorre para a permanência de práticas discriminatórias do que o seu combate. A formação de professores(as) ainda é realizada sem considerar, ou com um menosprezo, ao ensino das relações étnico-raciais. O que é feito, em nível nacional, está sendo realizado por professores(as) que são militantes sociais, não como uma orientação das instituições. O ensino da educação das relações étnico-raciais, dentro dos cursos de

formação de professores, ainda não é percebido como um elemento fundamental que vai orientar a prática pedagógica em sala de aula.

(Pesquisadora): *Qual o balanço que você faz dos Seminários e Fóruns Estaduais sobre Educação do Campo, Educação dos Afro-descendentes e Educação Indígena?*

(Entrevistada): Os encontros foram importantes para aproximar os gestores, professores(as) e sociedade civil no debate sobre o combate ao racismo na educação. Eles serviram para impulsionar o trabalho, as ações nas secretarias. Serviram assim para legitimar a temática. Foram importantes também para fortalecer/reconhecer os profissionais que já estavam trabalhando com o tema. No âmbito das políticas públicas podemos considerar que o fortalecimento da temática constitui um elemento fundamental para o envolvimento de gestores, para a elaboração, execução de ações que requerem recursos humanos e financeiros.

### ***Profissional que participou das ações do Ministério da Educação***

Data: 28/02/2008

Local: a entrevista foi enviada via e-mail

Perfil:

- Licenciada em Ciências Sociais e Especialista em Planejamento Educacional;
- Técnica em Educação e membro do Coletivo de Educadoras Negras da APN/RS.

(Pesquisadora): *Qual a sua compreensão sobre multiculturalismo e educação?*

(Entrevistada): A educação brasileira só será verdadeiramente de qualidade quando incluir dentre suas preocupações a questão do multiculturalismo, partindo do fato inquestionável ser o Brasil um país multirracial e, por conseqüência, pluricultural, no qual a co-existência das diferentes manifestações culturais deve ser garantida. E a escola é o lugar por excelência onde as aprendizagens relativas à questão devem

acontecer. A escola deve, por isso, considerar, entre outros, na perspectiva étnico-racial e cultural que:

- e) o ambiente escolar esteja aberto para discutir o fato de que o Brasil não tem uma cultura única e uniforme, que as culturas formadoras da nossa cultura têm de ser levadas a sério no currículo escolar (culturas africanas, asiáticas, indígenas e européias) e não apenas e exclusivamente as européias;
- f) o contexto no qual está inserida, com suas especificidades culturais, seja levado em consideração na formulação da proposta curricular que deve contemplar a questão Brasil multirracial e pluriétnico;
- g) toda a comunidade escolar precisa estar engajada na formulação da proposta pedagógica que viabiliza tratar a questão com adequação e com base em estudos já existentes;
- h) as atividades culturais (multi) devem estar integradas ao currículo e não serem desenvolvidas apenas como apêndices a serem descartados, sempre que outros interesses entrarem em jogo.

*(Pesquisadora): Você conhece as ações e políticas que o Ministério da Educação vem desenvolvendo no sentido de atendimento à diversidade e à diferença nas escolas brasileiras?*

*(Entrevistada):* Conheço algumas, focadas mais especialmente nas ações e políticas de responsabilidade da SECAD/ MEC. Se além da SECAD outros setores do MEC realmente procurarem cumprir os art. 26-A e 79-B da LDB, com certeza a questão da diversidade cultural e étnico-racial se encaminhará para uma solução duradoura. O MEC como um todo e não apenas a SECAD precisa atuar com eficácia e eficiência e isto significa incorporar ações de todas as secretarias, do INEP, do FNDE, e agregar ações do Conselho Nacional de Educação. Estas ações deveriam prever monitoramento dos sistemas de ensino (federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal) acompanhamento das instituições de ensino superior que cuidam da formação de educadores, etc.

*(Pesquisadora): Você participou dos Seminários e Fóruns Estaduais? Em qual ou quais participou? Como foi sua participação?*

(Entrevistada): Tive a oportunidade de participar de dois fóruns: o do Paraná e o do Rio Grande do Sul. Em ambos fui painelistas, abordando a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino, conforme o texto legal (Lei 10.639).

(Pesquisadora): *Que balanço você faz desses encontros? Quais os pontos positivos e negativos que você destaca dessas ações?*

(Entrevistada): Eventos como os fóruns são sempre saudáveis aos sistemas de ensino, pois mobilizam as instituições e as autoridades em função de uma proposta. Os resultados, contudo, podem ser diferentes, uns avançando mais que outros tudo dependendo, por exemplo:

- a) da vontade política dos responsáveis institucionais,
- b) da formação dos educadores para desenvolverem uma proposta curricular consistente;
- c) da conscientização das comunidades sobre a relevância das mudanças a se efetuarem;
- d) da possibilidade efetiva de participação de diferentes segmentos do Movimento Negro local nas discussões sobre a temática;
- e) das decisões políticas das instituições de ensino superior que atuam na área de formação de magistérios de alterarem seus planos curriculares para introdução da temática.

(Pesquisadora): *Como você encara as ações propostas pelo governo federal, por meio da SECAD, com a intenção de atendimento à diversidade cultural da população que frequenta o ensino fundamental?*

(Entrevistada): As ações do MEC, via SECAD, são todas importantes, mas ainda são insuficientes. As ações de implementação da Lei 10.639 são pontuais e não tenho conhecimento de que algum sistema de ensino brasileiro tenha implementado a lei de modo organizado e abrangente com toda a sua rede envolvida e com normas complementares estabelecidas pelo respectivo Conselho de Educação. Mesmo as experiências exitosas de que se tem conhecimento são restritas. A produção pedagógica coordenada pela SECAD é de primeira qualidade, mas ainda não chegou a todos os lugares. Tome-se como exemplo as Diretrizes Curriculares

Nacionais que muitos educadores ainda não conhecem. O mesmo acontece com as demais produções. Caberia também uma atenção redobrada sobre o financiamento de projetos que são encaminhados à consideração, com vistas à implementação da Lei, mas que na prática, quando executados, muito pouco alteram da realidade existente.

(Pesquisadora): *Com relação à formação de professores, que balanço você faz das ações do Ministério da Educação nos últimos anos? Quais ações você se recorda de ter presenciado na formação de professores na década de 1990 que tratam da multiculturalidade?*

(Entrevistada): No que diz respeito à formação de professores, duas situações precisam ser consideradas:

- a) a da formação inicial, que se dá nos cursos de habilitação de magistério, de 2º grau, de responsabilidade de escolas de ensino médio;
- b) a da formação continuada, que deve se efetivar durante o exercício profissional do educador, sob a responsabilidade direta ou não da administração dos sistemas.

Uma das ações de que me recordo, até porque participei dela, foi o encontro de 13 educadores negros brasileiros em 1988 com o então Ministro da Educação e representantes da Secretaria de Educação Fundamental, para discutir a inclusão da questão negra nos currículos escolares do Ensino Fundamental. Desse encontro resultaram duas outras ações:

- a) a produção do livro *Superando o racismo na escola*, organizado pelo Prof. Kabengele Munanga e do qual participaram especialistas indicados pelo Grupo Interministerial para Valorização da População Negra, que teve a primeira edição em 1999;
- b) a participação de educadores negros na condição de pareceristas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que na época estavam sendo elaborados sob a coordenação da Secretaria da Educação Fundamental/ MEC, com vistas à inclusão de conteúdos pertinentes à história e cultura afro-brasileiras.

A preocupação era então a de subsidiar o professor em sua ação didático-pedagógica, com disponibilização de recursos que desconstruíssem a visão eurocêntrica vigente nos currículos em desenvolvimento.

## **2 Entrevistas realizadas em Portugal**

### ***Intellectual***

Data: 25/10/2006

Local: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Perfil:

- Acadêmica envolvida desde 1989/90 com projetos ligados à multiculturalidade;
- Também trabalhou com a formação continuada de professores durante o período de 1990/2005;
- Pertence ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) que acredita e credita as ações de formação contínua especializada em Portugal com relação aos formadores e às instituições de formação;
- Realizou uma pesquisa no final dos anos 90 entorno dos modos como o currículo e a formação de professores respondiam à multiculturalidade.

(Pesquisadora) *Como é que as questões da multiculturalidade estão presentes na formação de professores em Portugal ao nível da formação inicial e da formação contínua?*

(Entrevistada) Com relação à formação contínua, em Portugal está definido que a progressão na carreira dos professores dos ensinos não superior, portanto, dos

educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário (correspondente aos ensinos fundamental e médio no Brasil) para progredirem na carreira têm que fazer formação. Esta formação tem que estar creditada por um Conselho Nacional – que é o Conselho Científico e Pedagógico da Formação Contínua – para quem são dirigidas as propostas de ação da formação que possam ser contabilizadas para créditos que permitam aos professores e aos educadores de infância progredir na carreira. Portanto, esse Conselho acredita as ações de formação, as instituições de formação e os próprios formadores. Para além de acreditar, ele define quantos créditos o curso valerá – existem regras de quantos créditos o curso oferecerá, isso porque as pessoas para progredirem na carreira precisam ter conforme os níveis, determinados créditos – por isso, essa formação também fornece créditos que permitam ser contabilizados nesse sentido.

Como pertenço a este Conselho, tenho uma visão clara de como é que a questão da diversidade cultural está presente nas propostas que são feitas para a formação contínua de professores. Devo dizer que as temáticas que tem sido objeto de atenção desses centros de formação contínua de professores também têm variado ao longo dos tempos. Houve períodos em que as questões da multiculturalidade estavam visivelmente presentes e outros em que elas estão mais obscuras, por exemplo, no tempo em que no Ministério da Educação estive como Secretária de Estado Ana Benavente, ligada ao mundo das Ciências da Educação, as questões da multiculturalidade correspondiam a uma prioridade no financiamento dessa formação contínua, porque essa formação é financiada e os centros escolhem as temáticas que tenham mais probabilidade de serem financiadas e, portanto, são aquelas que tenham prioridade. Nesta altura, que foi precisamente durante os anos 90, final da década de 90, a multiculturalidade constituía uma primeira prioridade para o financiamento da formação contínua, tão como constituía as questões da educação e da multiculturalidade, uma prioridade para que os professores dos ensinos básico e secundário e os educadores de infância pudessem retirar um ano de dispensa de serviço de forma a estudarem, aprofundarem e delinarem projetos que atendessem as questões da diversidade cultural das populações escolares.

Depois dessa fase têm surgido outras prioridades. Na transição do século XX para o XXI uma prioridade foram os projetos curriculares de escolas e de turmas. É evidente que esses projetos, que essa obrigação das escolas e dos professores

conceberem projetos curriculares adequados às especificidades das populações escolares com quem trabalha, implica que atendam também à multiculturalidade, implica que tenham em conta os alunos reais, o António, o Manuel e a Margarida, e não os alunos abstratos. Portanto, é evidente também que as questões da multiculturalidade estão presentes.

Neste momento, nestes anos 2005-2006 e, principalmente, agora em 2006-2007 começa a ser prioridade questões muito do domínio da didática das disciplinas, do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática e, portanto, essa questão da diversidade cultural, da formação para cidadania, essas questões mais ligadas aos valores e a construção de uma educação e formação mais democrática e mais inclusiva não estão tão visíveis porque não constituem uma prioridade de financiamento. Essa equipa ministerial preferiu considerar que o problema que estava a acontecer era no domínio do ensino e da aprendizagem das disciplinas e, portanto, virou para essa área a sua atenção.

Devo dizer que nesta formação contínua, essas ações não se pretendem que todas elas sejam na modalidade cursos, em que se recorre mais a lógica de uma exposição e uma captação das mensagens, mas se pretende que ela seja uma formação em contexto relacionada com os problemas reais que os professores estão a viver, muitas das ações que a pouco me referi relacionadas com as questões da multiculturalidade, da educação para a cidadania, dos projetos curriculares, eram desenvolvidas numa modalidade de formação que nós chamamos de projectos ou de estudos ou de oficinas, são modalidades que por sua própria organização implicam um envolvimento muito maior dos professores que estão em formação e um emergir sobre as situações concretas. Portanto, uma oficina implica em que construam alguns materiais e procedimentos que sejam colocados em prática nos contextos de trabalho dos professores e dos educadores, que depois voltam novamente para o grupo de formação para refletir sobre os efeitos que estes materiais e estes procedimentos geraram. O ciclo de estudos é uma modalidade de formação que pressupõe que os professores se juntem em torno de uma temática, que busquem informações e depois debatam e discutam. Portanto, para as questões da multiculturalidade estar a ver os contributos que isso dará ao nível da reflexão sobre o exercício docente que contempla a diversidade das populações escolares. Nos projectos, como o próprio termo designa, o que se pretende é que seja

concebido um projeto que seja desenvolvido nas escolas e, portanto, isso ao nível da multiculturalidade e mesmo nos projectos curriculares, proporcionou, para muitos professores e educadores, que desenvolvessem essa competência de delinear um projeto para agir de forma a contemplar a multiculturalidade, as especificidades dos estudantes. Isso ao nível da formação contínua.

Ao nível da formação inicial e focando a atenção ao modo como ela atende as especificidades das populações, a situação aí é muito diversa porque depende da instituição. Há instituições de formação inicial de professores e educadores de infância que no seu próprio plano curricular incluem disciplinas focadas nas questões da educação e da multiculturalidade. Há outras instituições que não incluem como disciplinas, mas têm esta temática presente diluída por várias disciplinas como, por exemplo, quando se estuda Psicologia da Educação, Teoria e Desenvolvimento do Currículo (ao tentar ver como a multiculturalidade está presente no Sistema Educativo Português, que respostas os processos de desenvolvimento do currículo que atendem de uma forma positiva à multiculturalidade geram dinâmicas de integração ou, ao contrário, respostas do desenvolvimento do currículo que constituem apenas aquilo que nós chamamos de uma concessão benigna da multiculturalidade que, apenas a reconhecem, mas não promovem qualquer procedimento de integração que desenvolva nas crianças, nos jovens, nos estudantes, a compreensão da comunicação intercultural etc.)

Portanto, as situações são muito diversas: há aquelas instituições que incluem a multiculturalidade como disciplina; há aquelas que não incluem como disciplina, mas que a tem presente em programas de várias disciplinas; há aquelas que de fato passam um pouco ao lado desta questão e, portanto, continuam a formar professores numa realidade que não corresponde a atual realidade.

Apesar de tudo, devo dizer que talvez sejam em maior quantidade as instituições que por efeito do movimento que ocorreu nos anos 90 começou a estar mais atenta às questões da multiculturalidade e, também por efeito das situações de imigração portuguesa mostram que a população portuguesa neste momento começa a estar completamente longe dessa idéia de grupo homogêneo, de uma cultura única que há para todos os mesmos valores.

Se calhar para quem está a tentar compreender como que em Portugal se contempla, na formação de professores, essas questões da diversidade cultural,

vale a pena dizer que apesar de eu ser um pouco crítica em relação ao movimento da forma como eu via se produzir muito mais do que se tem progredido em termos de constituir as agendas de debates acadêmicos e da sociedade civil em geral, a verdade é que se comparar com o princípio dos anos 90 evoluiu bastante. No princípio dos anos 90, até o termo multiculturalidade era de difícil pronúncia pela maior parte dos professores e educadores, quando me lembro de alguns encontros com professores em Congressos e Colóquios em que os próprios professores para pronunciarem a palavra multiculturalidade tinham alguma dificuldade porque era um termo que não fazia parte do seu vocabulário e hoje, a maior parte dos professores dominam este conceito. Embora também penso que se corre o risco de por ele já ser tão normal, estamos a cair naquilo que é chamado “a patologia da normalidade” e já nem se questiona, e, portanto, considera-se muitas vezes que se está a propor respostas de educação face a multiculturalidade que não são mais do que respostas daquilo que se usa designar, no final dos anos 80, por “currículo turístico”, por imagens apenas estereotipadas das distintas culturas, da mesma forma que quando fazemos em poucos dias viagens turísticas a vários países e apreendemos deles apenas aqueles sinais externos que dão essa visão folclórica das culturas. Eu penso que, muitas vezes, em algumas iniciativas é isso que está a acontecer.

Devo, no entanto, dizer que alguma atenção que é transportada para o domínio da educação e da formação de professores no âmbito das questões da multiculturalidade nesse momento é feito pela própria sociedade civil porque existem associações de imigrantes, associação de populações que vem de outros países e de vários continentes, existem associações culturais de alguns desses países e essa imagem positiva que é dada para esses grupos sociais que, neste momento, convivem com a população portuguesa tem contribuído também para despertar a atenção de alguns professores e educadores para a multiculturalidade. Portanto, eu também penso que muitas vezes, mesmo que a formação não esteja contemplada na formação inicial, ela acaba por ser influenciada enquanto reflexão pelas próprias situações que, entretanto, vão acontecer. Por outro lado, como na formação inicial de professores e educadores em Portugal essas instituições de formação convivem com estudantes ERASMUS que vem de outros países, essa própria situação obriga a que também os professores aprendam a conviver eles próprios com estudantes que não tem a mesma língua, que tem outros ritmos, outras formas de estar, outras

formas de olhar e, portanto, algumas vezes esta própria situação permite que se esteja a formar não apenas para agir numa sociedade multicultural, aprender a viver e conviver com os outros, como diz o Relatório da UNESCO, mas esteja simultaneamente a vivenciar essa situação.

Por outro lado, os próprios professores e educadores portugueses na sua formação inicial têm, também, muitas vezes, oportunidades de ir nestes projetos a outros países, decorrente do ERASMUS e destes projetos europeus, que também contribuem para essa formação. Eu lembro que nós por termos estado envolvidas em projetos destes, em que muitos deles passam por realização de estágios curtos, mas muito profundos em termos da vivência dessa experiência da multiculturalidade em outros países, lembro de duas professoras que estiveram uma vez nesse estágio de um mês, naquele caso ocorreu na Alemanha, em que estavam estudando as questões da multiculturalidade e simultaneamente vivê-las, estavam também estudantes e professores (todos dos ensinamentos fundamental e médio) de diversos países – Inglaterra, França, Espanha – lembro-me dessas duas professoras (elas próprias estavam envolvidas em projetos de educação e multiculturalidade conosco) que me disseram que depois daquela vivência de um mês com um grupo que tinha regras distintas das que lhes eram mais familiares, que tinham outra língua, ainda mais na Alemanha e elas não dominavam o alemão, outros ritmos, que nunca mais poderiam ser as mesmas professoras quando na abordagem dessa questão da vivência de fato da multiculturalidade.

(Pesquisadora) *O projeto ERASMUS, este intercâmbio dos alunos, é da União Européia?*

(Entrevistada) É da União Européia, mas neste momento há também uma outra possibilidade de ter mobilidade, por exemplo, para estudantes do Brasil que estão incluídos nestes projetos numa outra vertente.

Todos os anos existem em nossas aulas alunos que provem dessa mobilidade, por exemplo, neste ano eu tenho, numa disciplina do 3º ano, um estudante espanhol, mas tenho tido estudantes franceses, entre outros. Apesar de tudo esses alunos do ERASMUS são alunos que tem uma capacidade econômica para se movimentarem, porque o programa ERASMUS implica despesas, portanto, são estudantes que tem capacidade econômica e que tem um projeto de vida bem definido e que nesse projeto inclui o conhecer o outro para conhecer outras

situações. Portanto, não se trata de alunos pobres, que pertencem a meios familiares e econômicos desfavorecidos e com uma cultura afastada da cultura escolar, são estudantes universitários que tem algum poder econômico e que de uma maneira geral pertencem a famílias que valorizam esta abertura ao mundo para o que de positivo pode oferecer em termos de experiência com outras culturas.

Quando nós pensamos nos ensinos básico e secundário (fundamental e médio) não é só essa situação, é uma situação face à crianças e jovens que pertencem a famílias, muitas vezes muito desprotegidos do ponto de vista econômico, das condições de vida, do seu capital cultural etc.

Neste momento, há os estudantes do leste europeu que pertencem (há essa idéia) a famílias que valorizam muito o saber escolar porque esses países sempre valorizaram a educação escolar e também uma disciplina de acesso ao conhecimento que, muitas vezes, até se aproxima muito de uma concessão tradicional, por isso, são alunos disciplinados, cumpridores, persistentes no trabalho etc. Mas temos, apesar de tudo, muitas destas crianças, embora as famílias valorizem muito a escola, muitas delas estão numa situação de precariedade econômica e grande fragilidade em termos de condições de vida e, portanto, essas crianças e jovens, embora valorizem a escola, estão a viver, muitas delas, outros problemas. Por outro lado, há outros imigrantes que além de viverem essa fragilidade econômica e conviverem num país que lhes é estranho, também convivem com a situação de que a escola não fazia parte do seu capital cultural e, portanto, para além do problema da língua, existe também o problema do próprio código escolar, de conseguir captar aquilo que a escola valoriza. Assim, quando pensamos na educação face à multiculturalidade focada também nesta relação com a necessidade da escola rever sua organização, o saber que valoriza e a forma como transmite e como distribui, das condições que cria para que ele seja captado, aí (na escola, no ensino básico, no ensino fundamental) há muito a que se fazer, até porque acho que mesmo que os nossos discursos que vinculam são todos muito positivos – poderíamos dizer que em termos de discursos Portugal está muito avançado – se confrontarmos os discursos com as situações reais, a diferença é abismal e em muito dos casos.

## ***Profissional envolvida no Secretariado Entreculturas***

Data: 25/09/2006

Local: ACIME (Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas) – Lisboa/Portugal

Perfil:

- Sempre pertenceu ao Secretariado Entreculturas. Desde sua constituição esteve na organização e acompanhamento de projetos do Secretariado na resposta educacional à multiculturalidade;
- Esteve envolvida na organização de documentos de apoio à formação de professores e ao exercício de práticas interculturais;
- Pertence atualmente ao ACIME, órgão que o Secretariado Entreculturas passou a integrar a partir de 2003.

(Entrevistada): O Secretariado Entreculturas foi criado em 1991 e só até 2004 esteve enquadrado no Ministério da Educação, embora a partir de 2001 tenha ficado também tutelado pelo Ministro da Presidência, que é o Ministro que junto com o Gabinete do Primeiro Ministro tutela as questões da igualdade de oportunidades. Portanto, a partir de 2000 o Secretariado ganhou uma dimensão maior e não ficou vocacionado às questões da interculturalidade na área da educação. Portanto, temos aqui dois períodos: até 2000, mas sobretudo até 2003, e a partir de 2004 quando viemos para o ACIME. Por que viemos? Não sei exatamente as condições, foi uma decisão política.

(Pesquisadora): *Ainda é ligado ao Ministério da Educação?*

(Entrevistada): Não. Neste momento somos uma equipa, somos ligados ao Ministério da Educação porque somos destacados, destacados quer dizer que o Ministério da Educação paga os nossos ordenados e as coisas que gastamos. Somos 4 pessoas pagas para desenvolvermos a perspectiva da interculturalidade, digamos que é o contributo neste momento do Ministério da Educação para as políticas de acolhimento aos imigrantes. Portanto, houve uma decisão política, claro que sabemos que o Ministério da Educação tem muitos recursos humanos e acho, também, que era preciso nos dar algum destino, mas a questão prioritária foi porque

em 2002 foi criado o Cargo de Alto Comissariado para a Imigração e criada uma estrutura de apoio aos imigrantes. Então puseram uma equipa da educação para pensar as questões da educação intercultural, mas não só de formação aos professores (porque naquele momento em que foi criado era só formação de professores).

Assim, são dois momentos completamente diferentes; foi criado porque o Ministério da Educação de então achou que a perspectiva da interculturalidade não estava presente nas políticas educativas e nos currículos da educação, este momento foi muito claro.

(Pesquisadora) *Já existiam leis que incorporavam estas questões?*

(Entrevistada): Sim, mas que ainda não estavam efetivas.

No final de 2004 mudamos para cá, éramos uma equipa de 8, mas quatro já voltaram para as escolas. Hoje somos só 4 pessoas trabalhando as questões da educação intercultural, mas não na perspectiva das escolas e dos professores, mas numa perspectiva mais ampla.

Foi de 1991 a 2003 que trabalhamos sobretudo as questões da educação intercultural, mas eu acho que não tivemos um sucesso alargado porque aqui em Portugal, como no Brasil, os governos mudam muito e com eles mudam também as políticas. Por isso, o trabalho iniciado no Ministério, de experimentar primeiro num contexto de projeto, não foi completado. Íamos colocar os resultados da experimentação a todos, ao sistema educativo em geral, mas isso não ocorreu. Portanto, o Ministro Roberto Carneiro criou o Secretariado Entreculturas. Depois ainda houve vários demonstrativos de apoio à nossa intenção, sobretudo no tempo do secretário de Estado do Porto (Joaquim Azevedo) que autorizou a implantação do Projeto (PREDI)<sup>171</sup> a nível de um grupo de escolas. Antes disso, de 1991 e 1993, o Secretariado Entreculturas organizou seminários e sensibilizações sobre a interculturalidade.

(Pesquisadora): *E os professores participavam?*

(Entrevistada): Sim, muitos, e também reunia vários autores num seminário que resultou na publicação “Escola e Sociedade Multicultural” (1993).

---

<sup>171</sup> PREDI – Projeto de Educação Intercultural desenvolvido em 30 escolas a nível nacional.

(Pesquisadora): *Nos seminários eram apresentados projetos que as escolas já desenvolviam?*

(Entrevistada): Exatamente.

(Pesquisadora): *O objetivo do Secretariado era realmente coordenar esses projetos que já existiam?*

(Entrevistada): Era coordenar e desenvolver propostas.

(Pesquisadora): *Como, por exemplo, o Projeto de Educação Intercultural – PREDI.*

(Entrevistada): Publicamos mais dois estudos que abordam a perspectiva intercultural e outro sobre um estudo das práticas do que víamos nas escolas.

(Pesquisadora): *E quem apresentava nesses seminários eram as próprias escolas?*

(Entrevistada): Não só, mas também investigadores.

Portanto, a idéia era coordenar, mas também propor propostas para a educação. Então, foi realizado um levantamento das práticas a nível internacional “Educação Intercultural – Abordagens e Perspectivas”, de projetos curriculares que existiam. Foram várias visitas a vários sítios buscando práticas na perspectiva da interculturalidade. E outra publicação “Educação Intercultural – Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas” foi o levantamento que foi lançado às escolas.

(Pesquisadora): *Sobre como eles estavam trabalhando?*

(Entrevistada): Sim, como estavam trabalhando.

Esta é a história da primeira fase do Entreculturas num sentido puro, inicial, ou seja, ver o que havia a nível nacional, quais os projetos, a contribuição dos investigadores e, a nível teórico, quais eram as propostas e as concessões da educação intercultural a nível internacional. Começamos a fazer contatos, isto até 1993, e fizemos ainda outras publicações. Esses materiais foram distribuídos a todas as escolas.

(Pesquisadora): *Como era essa distribuição? Porque no Brasil há uma prática de entrega de propostas e materiais que vão direto para as prateleiras, mas penso que deveria haver uma divulgação, uma reunião sobre esses materiais.*

(Entrevistada): Sim, só que são muitos os professores, são por volta de 10.000 professores. Portanto, organizávamos muitos seminários e de qualquer maneira

achávamos que tínhamos que ter a certeza do que era preciso e precisávamos conhecer melhor a realidade das escolas. Fizemos o Projeto e ao final o que pensávamos é que íamos fazer a proposta de disseminação, sobretudo, de práticas interculturais em torno do currículo porque, assim, fica mais fácil. Tencionávamos também publicar por área, mas aí houve uma mudança política e, ao contrário do previsto, a nova equipa ministerial achou que as questões interculturais não estavam a ocorrer e ficamos um pouco na retaguarda. No entanto, nunca deixamos de publicar. O que fizemos nessa altura foi nos candidatamos em imensos projetos internacionais, em parceria com outros países financiados pela União Europeia, na perspectiva da interculturalidade, pois essa é uma questão evidente na investigação e do ponto de vista da política. Portanto, aí tivemos 12 projetos ao mesmo tempo. Nós procurávamos fazer equipas pequenas e estávamos sempre em contato, e esses projetos nos permitiam financiamentos. Portanto, quando o Ministério da Educação não nos fornecia dinheiro, foram esses projetos que nos mantiveram, nossos ordenados eram pagos, mas as despesas e as publicações eram pagas com os recursos dos projetos.

A esta altura muitos outros livros foram publicados, alguns não são tão rigorosos e foram distribuídos para as escolas como os livros “Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo” e outro do 2º Ciclo, para ver o que as escolas podiam fazer nos programas e o que se podia fazer na sala de aula sem muitos problemas, dar uma idéia de como trabalhar na perspectiva intercultural sem que tivessem que mudar os programas a nível curricular. Entretanto, também em tempos deste Projeto Intercultural criamos, junto à Universidade Católica, uma especialização de mestrado em Educação Intercultural, pois muitos professores que estavam na pesquisa queriam continuar estudando e, portanto, se criou uma bolsa a professores de Mestrado em Educação Intercultural, embora eu não tenha números exatos de mestrado e doutoramento, mas há esses dados na Universidade Católica.

(Pesquisadora): *Esses cursos eram de formação inicial?*

(Entrevistada): Não inicial, era contínua, porque inicial nunca conseguimos atingir. Fizemos uma identificação do que as Escolas Superiores de Educação e Faculdades faziam, mas não eram grandes coisas. Portanto, na formação inicial nunca entrevistamos, embora sabemos que um professor, na Universidade de Lisboa que tem doutorado em Educação Intercultural, oferece uma disciplina em Educação

Intercultural na Escola, na Faculdade de Educação, que forma professores, mas não tenho um levantamento empírico.

Portanto, continuamos a preparar materiais para os professores de como desenvolver projetos interculturais, tudo com base nas pesquisas realizadas anteriormente, como o livro “Uma escola uma sala de aula interculturais”, mas como os professores são soberanos em suas salas de aulas só usam os materiais que lhes interessam. Tivemos, ainda nessa fase, vários materiais muito práticos para as famílias, também para os professores, mas sobretudo pensando que eram seus filhos (coleção – Cadernos de apoio à formação 01 e 02- Colaboração escola – família).

A questão do imigrante aparece pela primeira vez no livro “Os meninos e o Jardim da Infância – sugestões aos pais imigrantes” – nós estamos sempre ligados à perspectiva da escola e das questões interculturais.

Em 2003, começamos a integrar o Alto Comissariado para Imigração como uma equipa determinada a pensar a questão intercultural, que era a nossa prática. A partir daí, passamos a trabalhar não mais só na perspectiva dos professores, mas sempre pensando o público em geral e, principalmente, o pessoal que aqui trabalha e que está atendendo os imigrantes e precisa de uma preparação na perspectiva intercultural, é isso que estamos a fazer a partir de 2004.

Continuamos a publicar os estudos e distribuí-los a todas as escolas. Também fazemos dinamizações na perspectiva intercultural a pedidos das escolas porque só vamos as escolas quando nos pedem, não tomamos a iniciativa. Embora nesta altura já tentamos tomar iniciativas, mas nunca sem o consenso da escola. Temos muitos pedidos das escolas, tentamos atender e dar suporte ao trabalho com os imigrantes. Continuamos a publicar livros sobre dinamizações em grupos e de como introduzir histórias que trabalham à questão intercultural como, por exemplo, a brochura “Um livro...Uma história...Interculturais – sugestões de exploração”. Uma das coisas que fizemos no Entreculturas também foi identificar um conjunto de livros que podiam ser bons para as crianças desenvolverem uma perspectiva intercultural. Nos projetos transnacionais vimos que alguns projetos de outros países europeus tinham essas políticas de dinamização com salas de leitura, dinamização da perspectiva intercultural na leitura e, portanto, com base nisso fomos constituindo novas linhas de trabalhos.

Depois fizemos alguns trabalhos de apoio às famílias e os DVDs – programa Nós – que apresentam uma perspectiva intercultural.

Criamos aqui (no ACIME) várias linhas de trabalho com as famílias e tentamos apoiar os trabalhos que têm sido feitos. O livro “Entre dois mundo: vida quotidiana de famílias portuguesas na América” demonstra histórias de crianças portuguesas que passaram a viver nos Estados Unidos da América, é a história de portugueses que imigraram e os incidentes culturais vividos nas famílias, nas escolas, na saúde.

(Pesquisadora): *É uma perspectiva inversa, não de acolher, mas como eles são acolhidos?*

(Entrevistada): Exatamente, nós concluímos com este livro que, de fato, o que aconteceu com os portugueses lá fora acontece com os estrangeiro cá, portanto, a perspectiva é sempre a mesma e conseguimos consolidar mais a idéia da interculturalidade.

Eu acho que do ponto de vista da disseminação e da introdução nas políticas foi feito um longo trabalho, foi sempre se aprofundando, armazenando cada vez mais informação a nível da investigação. Muitas pessoas que faziam parte do Projeto Intercultural foram fazer doutoramento e mestrados na área da Sociologia.

Também é importante falar sobre a Base de Dados Entreculturas criada pelo Ministério da Educação – Roberto Carneiro – que foi alojada no Secretariado Entreculturas, uma base de dados sobre o levantamento da origem étnico-cultural dos alunos e os dados escolares. Entretanto, devido as dificuldades dentro do Ministério da Educação nunca mais os dados foram tratados, mas nós temos a intenção de voltar a fazer esse trabalho.

(Pesquisadora): *O GIASE trabalha os dados, mas não tem essa preocupação?*

(Entrevistada): Não, começaram a fazer, mas fizeram uma confusão entre a nacionalidade e a origem étnica-cultural porque a Base Entreculturas é uma base de dados de investigação feita por investigadores, completamente diferente dos dados da imigração que quer ver outras coisas: quantos pessoas vieram para cá. Ainda não está bem clarificado quando vamos fazer a Base de Dados Entreculturas e a quem vai interessar. O GIASE continuou a colher os dados, mas mudou a ficha de recolha dos dados.

(Pesquisadora): *O objetivo era ver se estes alunos estavam tendo sucesso, por isso era feito no começo do ano e no final, para ver se estavam evoluindo?*

(Entrevistada): Exatamente, para ver se os alunos de outras origens étnico-culturais estavam evoluindo. O objetivo era investigativo e de apoio a gestão pública. Foi partindo desses dados que percebemos, em todas as análises que fizemos, que o insucesso estava ligado as questões sociais e nunca as questões étnicas. Entretanto, a partir de 2000-2001 a diversidade mudou muito em Portugal e começaram a vir os imigrantes do leste da Europa e os brasileiros, demonstrando que as dificuldades escolares são por questões sociais, por isso, quando se cruza identificação étnica, dificuldade na escola e problemas sociais, se obtém melhores respostas.

Portanto, com relação às políticas gerais da educação intercultural não conseguimos avançar. Hoje enxergamos o Entreculturas como integrante do ACIME para lidar com a questão intercultural. Neste momento somos uma equipa destacada do Ministério da Educação, a Ministra da Educação continuou a valorização do Entreculturas, mas agora ligada às questões da imigração.

(Pesquisadora): *E como é feita a formação, vocês vão à escola quando são chamados?*

(Entrevistada): Sim, nós vamos durante um dia e fazemos uma sensibilização sobre a questão intercultural.

Estamos desenvolvendo um projeto de formação de mediadores que tenham as origens étnico-culturais para lidar com os pais e a comunidade de forma mais próxima de suas culturas.

### ***Profissional que participou das ações do Ministério da Educação***

Data: 27/10/2006

Local: Direção Regional da Educação do Norte de Portugal

Perfil:

- Há muitos anos atua como diretora da Direção Regional da Educação do Norte de Portugal;

- Participou do Projeto de Educação Intercultural, durante todo o seu desenvolvimento, como representante do Ministério da Educação, fazendo parte do núcleo central do Secretariado Entreculturas;
- Vivenciou, como membro da administração da educação, o período de efervescência das questões multiculturais no Sistema Educativo.

*(Pesquisadora) A senhora participou do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural como representante da Direção Regional do Norte e fez parte do núcleo central desse Secretariado?*

*(Entrevistada) Sim, fiz parte de um núcleo central do Secretariado com um conjunto de pessoas do próprio Secretariado. Depois, as várias direções regionais, que são cinco, tinham também essa representação com assiduidade nos anos de 1990 a 1995 com duas fases de desenvolvimento do Projeto de Educação Intercultural (PREDI) desenvolvido por iniciativa do Secretariado. O Secretariado se apercebeu da necessidade de intervenção nessa área. Portanto, o conceito de educação intercultural que tinha era valorizar as diferentes culturas; preferia-se falar em culturas que em etnias, porque não é só a etnia que arrasta culturas diferentes, mas também a própria sociedade tem múltiplas culturas dentro dela própria.*

Desenvolvemos, portanto, uma ação de formação e intervenção junto a alguns núcleos de escolas, essencialmente do primeiro ciclo, tentando que os professores do primeiro ciclo conseguissem motivar e formar nos alunos, de modo que eles tivessem processos educativos que se sentissem bem para depois continuar essa formação no ensino básico, ou seja, no 2º ciclo também. Como as escolas do 1º ciclo nesse momento não tinham capacidade de gerir o dinheiro que lhes era atribuído, foi preciso também encontrar uma escola do 2º ciclo. Então, as escolas do 2º ciclo que recebiam os alunos do 1º ciclo foram também associadas ao Projeto para poderem fazer a gestão do dinheiro que foi atribuído para custear as despesas do Projeto. Os professores eram convidados a participarem voluntariamente do Projeto, sendo quatro professores das escolas do 1º ciclo e 3 das escolas do 2º ciclo. Assim, se foi formado um grupo de professores que estava mais motivado, a partida, às questões da educação intercultural e que se disponibilizou a fazer uma formação, não só conceitual, mas também em termos

práticos. O Secretariado Entreculturas começou a produzir também materiais. Assim, para além de criar uma formação com esta temática, ele fez intervenções na área de produção de materiais, fez intervenções na área do reforço das condições da alimentação dos alunos, porque muitas escolas não tinham assegurado por autarquia essa alimentação. Além disso, fez também dotação de alguns técnicos, ou seja, em termos dos responsáveis da Secretaria de Estado e do próprio Ministério da Educação foi dada a prioridade às escolas que participavam do Projeto de terem técnicos do serviço social e de psicólogos. Portanto, houve o trabalho de psicólogos nos três núcleos aqui do norte que estiveram integrados ao Projeto, uma grande riqueza essas escolas poderem estar dotadas destes técnicos. Na situação de Matosinhos houve também uma técnica do serviço social, mas em Algarve, já não foi possível isso porque não havia recursos humanos com esse perfil disponível, portanto, não foram atribuídos.

Um dos grandes benefícios deste Projeto acho que foi a produção da série de livros de apoio, chamado “A Gestão Intercultural do Currículo”, produzida para o 1º, para o 2º e o 3º ciclos, para apoiar, de alguma maneira, o trabalho dos professores. Claro que a gestão curricular envolve sempre uma componente muito local, então no 1º ciclo é mais fácil de introduzi-la, há mais flexibilidade em termos do tratamento de conteúdos problemáticos que essa temática local que o currículo deverá ter; isso digamos num contexto tradicional, ou seja, as pessoas começam por estudar o próprio espaço circundante da escola, da freguesia, da cidade, mas não é que tivesse um impacto muito notável, ou seja, quando muito era ligado as crianças que estavam na frente e tentavam responder às suas ansiedades, às suas origens, delineados pelo poder de alargar, mas digamos que uma marca local não teve assim grandes significados.

Também, valeria a pena dizer que, o problema em termos do Projeto (PREDI) incluía a tentativa de motivar os pais, encarregados da educação dessas crianças com escolaridade deficitária, a frequentarem a escola num sentido de poderem completar aquela formação que em tempo adequado não fizeram. Portanto, criaram-se cursos recorrentes, ou seja, motivaram que estas pessoas frequentassem os cursos do ensino recorrente, chamados de segunda oportunidade, mas digamos que a questão da adesão não foi significativa, a família dessas

crianças, há tempos já distanciadas da escola, não tinham mais a competência para aproveitar essa oportunidade.

Então, depois houve um conjunto de ações de formação, em Lisboa, em que, para além das escolas daqui da zona norte, também participaram as escolas das outras Direcções Regionais que estavam incluídas no Projeto. Essa formação foi muito rica porque além dos formadores serem professores muito bem escolhidos, também proporcionava o encontro dos próprios professores que tinham a vivência de uma escola multicultural. Ao mesmo tempo, entre os intervalos destas ações de formação central, ocorria um acompanhamento nas escolas, feito por mim na altura e um pessoa que me secretariava. Reuníamos-nos com os professores para tentarmos estimular, acompanhar e verificar até que ponto a formação mais formal estava sendo frutuosa ou não e apoiar as questões que os professores nos colocavam, porque havia, às vezes, conflitos e recomendações e as questões de trabalho da formação formal eram apresentadas e depois precisavam ser, de alguma maneira, construídas a partir do trabalho com esses docentes. Foi muito estimulante, acho que as pessoas mostraram muito entusiasmo pelas aprendizagens que se foram fazendo, foram muitas horas de formação.

O Projeto teve uma primeira fase de formação. Depois se percebeu a importância de se continuar numa segunda fase. Apostava-se muito, nesta altura, que o projeto educativo da escola espelha-se bem a sua comunidade. Portanto, o projeto deveria ter a dimensão intercultural, pois ela se impunha, não só porque aquelas escolas tinham de fato muita incidência – uma delas tinha muita presença de crianças ciganas – outra não tinha nenhuma criança cigana (a de Matosinhos), mas tinha uma diversidade cultural proveniente dos meios socioeconômicos em que viviam. Essa insistência na preocupação em fazer um projeto educativo adequado fez-se notar depois dos resultados e da produção do projeto educativo das escolas do 1º ciclo. Nas escolas do 2º ciclo já não foi tão fácil, digamos também que aquele grupo de pessoas, que era formado por três pessoas em cada escola do 2º ciclo, não se ateu às atividades o quanto se esperaria do próprio grupo científico e por parte dos colegas professores. Claro que apareciam quando havia algum evento, alguma exposição, alguma conferência, mas nunca foi por eles assumido com o correspondente entusiasmo que tinham os docentes na sua participação e responsabilidade.

(Pesquisadora) Talvez porque no 2º ciclo as disciplinas são muito separadas e no 1º ciclo isso é diferente, um único professor dá conta de tudo.

(Entrevistada) Isso, no 1º ciclo a gestão de todo o currículo é de um único professor e os professores do 2º ciclo que estavam presentes também não eram do quadro daquela escola, eram professores que estavam lá a trabalhar e porque os outros professores não quiseram participar, por isso, aderiram ao Projeto.

Portanto, uma das políticas que o Secretariado Entreculturas conseguiu foi que os professores tivessem continuidade de permanência na escola tentando, precisamente, que os efeitos não se perdessem tão depressa, mas não deixavam de ser pessoas que iam estar ali de passagem, mais tempo ou menos tempo, acabavam deixando aquela escola, até mesmo pela instabilidade profissional. Na segunda fase entraram mais pessoas do 2º ciclo porque já conheciam o Projeto e o conselho executivo apercebeu-se que valia a pena conversar com os professores do quadro da escola para fazerem essa formação.

Digamos que a formação também teve outra vantagem porque era integrada num conjunto de outros projetos que compunham o próprio macro Projeto de Educação Intercultural. Como lhe disse as medidas de apoio ao desenvolvimento do Projeto que paralelamente foram feitas à formação dos docentes, houve um grupo de trabalho que desde o primeiro momento foi acompanhando o Projeto no sentido de avaliá-lo. Digamos que de uma medida educativa central (proposta de cima para baixo) foi a primeira vez que vi a preocupação da avaliação em simultâneo, porque em projetos anteriores, as suas vantagens e desvantagens, eram sempre vistas isoladamente. Mas essa proposta não, teve um acompanhamento total e conseguiu realizar a avaliação global do trabalho desenvolvido.

Infelizmente, a partir dos finais da década de 90, acho que a divulgação da avaliação do Projeto foi feita nas diversas escolas, acho que participaram, sei que foram olhados, foram pensados, não sei se precisa ter algum efeito, mas não sei dizer o que materialmente isso produziu. Nas escolas do resto do país, até aquelas que não participaram do Projeto, se esperava que a partir daquela experiência pudesse ser adquirida alguma aprendizagem, mas tenho a impressão que se perderam no meio dos muitos papéis que chegam todos os dias nas escolas. Essa educação intercultural só é lembrada, muitas vezes, quando surgem conflitos, quando surgem problemas e quando se tem dificuldades agudas, o que significa, de

fato, que o grupo de pessoas está muito judiado de recursos para trabalhar as questões, portanto, não faço um balanço muito positivo em termos dos efeitos que o Projeto obteve. Politicamente também não houve um encaminhamento que tinha havido no lançamento do Projeto. Na altura veio um conjunto de medidas que privilegiavam as escolas que estavam a participar do projeto. Depois, com as mudanças que são sempre muitas no nosso Ministério, as pessoas vão sendo trocadas e os interesses vão sendo voltados para outras questões e, não percebendo mais a pertinência, acabaram por não fazer mais notar a importância daquele Projeto. Por exemplo, o Presidente da República na altura, o Dr. Jorge Sampaio, num momento ou outro, em termos de discursos, até preferiu o Projeto em escolas, mas depois houve uma discussão no governo no sentido de não se verificar o aproveitamento devido ao grande investimento que havia sido feito.

A partir de 2000 as Direcções Regionais perderam algum “protagonismo”, nunca tiveram grande protagonismo, mas o seu papel de apoio e regulação das escolas perdeu alguma influência nestas questões da educação intercultural. Há a Direcção Regional de Gestão e Regulação Curricular, um grupo de pessoas para trabalhar com essas questões, mas elas estão preocupadas exclusivamente em divulgar o Português no ensino fundamental e suas preocupações ficam, principalmente, na chegada contínua a Portugal de pessoas com uma língua que não é a portuguesa, tanto da Europa como da África.

Não deixo de referir que alguma influência dessa forma de trabalhar foi boa às escolas. Quando a Secretaria de Estado na altura, pretendeu acabar com todas as necessidades de projetos nas escolas apresentavam dificuldades específicas de trabalho, criou os chamados “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” – TEIP – e foram buscar, para constituírem esses territórios, as escolas que estavam já com experiências anteriores, incluindo as que estavam no Projeto de Educação Intercultural. Ela fez o mesmo tipo de núcleo feito anteriormente pelo Entreculturas, ou seja, associou escolas do 1º ciclo que tinham alunos do 2º ciclo para elas constituírem os tais TEIPs e isso em termos de vantagens teve alguma continuidade.

Também devo dizer que paralelamente a essa preocupação de oferecer formação a quem já estava formado em termos da docência, em termos pedagógicos, as instituições de ensino superiores foram sempre associadas, houve sempre a iniciativa de associar as instituições que estivessem preocupadas,

encarregadas de fazer formação de professores. Com relação à formação inicial acho que deveria conter as preocupações que a educação intercultural traz, mas tenho a impressão de que isso não vai se tornar realidade, ou seja, currículos de formação que viessem a integrar significativamente conteúdos de educação intercultural.

Atualmente, aquilo que posso dizer é que saiu um conjunto de despachos que ajudam as escolas de alguma maneira a atender as questões da educação lingüística. Os modos como foi traduzida essa preocupação cria-me algum medo, de constituírem turmas só de meninos com culturas diferenciadas. Portanto, aquilo que era a grande luta de integração e respeito por essas diferenças de todo tipo, tanto as culturais, como as de aprendizagem, como as sociais e econômicas que havia nas décadas de 90 e no princípio do século XXI de fazer uma integração, acho que ficaram um pouco perturbadas porque essas medidas vão tentar levar essas crianças para grupos a parte. Eu tenho medo e não espero muito desse balanço que poderia ter sido positivo, mas que agora passou a ser bastante perturbador. Nessas medidas a integração não está sendo a palavra de ordem.

(Pesquisadora): *Mas então, ao invés de integrar estão segregando, está ocorrendo o contrário da idéia?*

(Entrevistada): Exatamente. No ano passado saiu um despacho sobre os percursos alternativos em que fala exclusivamente que podem ser agrupadas nestas turmas crianças que tenham etnias diferentes, colocados ao lado de turmas “normais”, estas que deixam de ser normais porque não tem lá toda a gente.

(Pesquisadora): *Nessa segregação a justificativa vem da problemática da língua?*

(Entrevistada): No sentido de incentivar a aprendizagem da língua aquilo que se previa num primeiro despacho, num primeiro diploma, é que se pudesse haver a organização em termos específicos para os alunos aprenderem a língua, já era uma retirada, mas não era total, era um acréscimo em tempo que eles tinham para aprender a língua. Mas a seguir veio o Despacho nº 1/2006 que permite a construção de recursos alternativos e elenca condições das crianças para ingressarem nessas turmas, portanto, com possibilidades de terem um projeto diferente do currículo nacional, crianças que tenham uma cultura diferente da que é vivida escola, com etnias e vivências diferentes, eu tenho muito medo dessa política.

(Pesquisadora): *A escola já estava diferenciando e como poderão se relacionar depois e formar grupos?*

(Entrevistada): A desculpa é sempre a mesma, a de que os alunos têm as mesmas vivências em tempos livres, em recreios, mas não é a mesma coisa de que estar a fazer as aprendizagens formais. As Direcções Regionais emitiram um parecer muito desfavorável a esta medida, mas não foi ouvida, foi muito bem sustentada. As Direcções Regionais tiveram a posição de considerar que os recursos alternativos tinham uma forte necessidade de existência, mas não foi considerado.

(Pesquisadora): *E assim há um retrocesso imenso de tudo o que foi feito?*

(Entrevistada): Não há dúvidas. Enfim, agora esperamos que as coisas corram o melhor possível dentro destes contrariamentos.