

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

**A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E MULTICULTURALISMO
NO BRASIL: tendências e desafios**

André Luiz Sena Mariano

São Carlos – SP
2009

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

**A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E MULTICULTURALISMO
NO BRASIL: tendências e desafios**

Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de São Carlos
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Metodologia de Ensino

Autor: André Luiz Sena Mariano

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima

São Carlos – SP
2009

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

M333ps

Mariano, André Luiz Sena.

A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil : tendências e desafios / André Luiz Sena Mariano. -- São Carlos : UFSCar, 2009. 169 f.

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

1. Professores - formação. 2. Multiculturalismo. 3. Metodologia de ensino. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Emília Freitas de Lima

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira

Profª Drª Vera Maria Nigro de Souza Placco

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello



Antonio Flavio Barbosa Moreira

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Claudia Raimundo Reyes

Roseli Rodrigues de Mello

Dedico esta tese

À minha mãe, Aparecida, meu maior tesouro e razão do meu existir.

À minha irmã, Rosana, pelos inúmeros incentivos e sorrisos nessa dura caminhada.

À minha orientadora, Emília, que transformou o menino que copiava em pesquisador.

Sem vocês este trabalho não existiria.

AGRADECIMENTOS

Certamente, estas são as páginas mais intensas na escrita de um trabalho. Elas simbolizam um reencontro com a minha história, com as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que esse momento acontecesse. É hora de reconhecer que há muito agradecer e pouco a pedir.

Inicio agradecendo a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Emília Freitas de Lima. Nesses anos de convivência, você ensinou com seriedade, competência, responsabilidade e, sobretudo, com carinho o caminho a ser percorrido. Você foi fundamental na construção da minha identidade pessoal e profissional; abalou as certezas, desfez as seguranças e ensinou o caminho do novo, um caminho possível. Jamais esquecerei a paciência que teve com as minhas inseguranças e inconstâncias. Muito obrigado, minha mestra modelo.

Agradeço ao Prof. Dr. Antonio Flávio Barbosa Moreira e a Prof^a. Dr^a. Claudia Raimundo Reyes pelas inestimáveis contribuições trazidas durante a realização do exame de qualificação. Muito obrigado pela maneira gentil e atenciosa com que analisaram o embrião deste trabalho.

Muito obrigado às Professoras Doutoradas Roseli Rodrigues de Mello e Vera Placco por aceitarem participar da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço, também, aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em especial, às Professoras Doutoradas Anete Abramowicz e Marisa Bittar pelas trocas, diálogos e contribuições para a construção deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos à Prof^a. Dr^a. Maria Regina Guarnieri por ter me ensinado a dar os primeiros passos.

Agradeço as amigas Maria das Graças Monte e Rosenaide Ramos pela agradável convivência e pela sincera amizade durante o doutorado.

É hora de agradecer aos amigos do Grupo de Estudos, em especial, a Adriana Corsi, Regina Silva e Thaís Palomino, pelos momentos de aprendizagens e pela oportunidade de crescermos juntos.

Agradeço às amigas irmãs Eliana Marques Ribeiro Cruz e Gisele Antunes Rocha. A amizade e o carinho de vocês tornou a minha vida mais fácil de ser vivida. Vocês foram fundamentais para que eu chegasse a esse momento. Gi, obrigado por dividir todos os momentos da vida comigo; Li, faltam palavras para agradecer a sua paciência, o seu carinho e a disponibilidade que teve em ouvir as muitas leituras das primeiras versões deste trabalho. Muito obrigado a vocês!!!

Muito obrigado à amiga Geysa Spitz Alcoforado de Abreu por ter me socorrido em momentos de angústia extrema.

Aos amigos de longa data e que acompanharam todo esse processo de construção de uma tese. Muito obrigado por terem compreendido as minhas ausências constantes. Agradeço ao casal Silvio e Valéria Recalde pelos incentivos constantes; aos amigos Paulo Henrique e Sandra Espósito, pelo brilho no olhar e pela oportunidade de dividir conquistas e alegrias; aos amigos Alex e Cássia Michellim, pela amizade, convivência e pelos inúmeros risos ao longo da caminhada; agradeço aos pequenos Rafael Espósito e João Pedro Michellim, crianças que trouxeram um brilho diferente à minha vida.

Ao amigo Paulo César Rangel, que me emprestou sabedoria e me fez participar de suas conquistas e alegrias. Muito obrigado pelas aprendizagens diárias e pela oportunidade de amadurecimento pessoal.

Ao querido amigo Tiago Esteves Aranha, com quem pude vivenciar a relação acadêmica em outra perspectiva. Este trabalho também tem muito de você. Muito obrigado pelas trocas, pela convivência, pela amizade sincera.

Não poderia deixar de agradecer a duas amigas muito especiais. A Ana Beatriz Lia Vaccari que, além dos inúmeros sorrisos e alegrias, me deu a primeira oportunidade na docência do ensino superior; muito obrigado, Bia. Agradeço, ainda, a querida amiga Márcia Regina Onofre pelas inúmeras risadas, pelas conquistas compartilhadas e pela amizade bastante profunda (apesar do pouco tempo). Muito obrigado, Marcinha.

Agradeço aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, em especial, a Magda, pela competência, disponibilidade e amabilidade constantes; e a Silvana pela gentileza a mim dispensada nos últimos meses. Agradeço, também, a Eveli, secretária do DME, pela amabilidade sempre constante

Meus sinceros agradecimentos à minha família, razão de tudo o que tenho e sou. Agradeço às minhas sobrinhas, Cristiane e Natália; aos sobrinhos netos, Maria Eduarda e Gabriel. Ao meu cunhado Jorge, um exemplo de homem. Vocês formam a base do meu ser e estar no mundo. Amo vocês!!!

À Rosana, minha tata. Sua paciência, seu sorriso, seu incentivo foram essenciais a minha vida. Se cheguei até aqui, eu o fiz junto contigo. Este trabalho é tão meu quanto seu. Construímos, sonhamos e choramos juntos. Muito obrigado, minha jóia rara!!!

À minha mãe, Aparecida. Você, mamãe, é a maior motivação para a minha vida. É a razão pela qual este trabalho existe. Minha eterna gratidão a você, meu maior tesouro!!!

Agradeço, ainda, ao CNPq pelo apoio financeiro para a realização do doutorado.

Encerro agradecendo a Deus. Obrigado, Senhor, pela força, pelo ânimo e pela coragem para não desistir no meio do caminho. Obrigado por todas as bênçãos e alegrias que tem me dado, mesmo sem merecer!!!

RESUMO

A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MULTICULTURALISMO NO BRASIL: tendências e desafios

Agência Financiadora: CNPq

Palavras-chave: formação de professores – multiculturalismo – professor intelectual

O presente estudo advoga a tese de que a prevalência da perspectiva multicultural conservadora, encontrada nos resultados dos estudos selecionados, enseja a construção de identidades essencializadas e o abafamento das diferenças. Tal perspectiva constitui forte obstáculo à concepção – aqui defendida – de formação de professores como intelectuais, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico, que compreendam as identidades e as diferenças como produtos e produtores da história, da cultura, da ideologia e, também, das relações de poder.

Para tanto, estrutura-se o trabalho em torno da questão: *o que os estudos produzidos e publicados no Brasil, quando abordam a inserção do multiculturalismo na formação docente, revelam?* Esta questão central se desdobra em outras: *De que maneira essa inserção ocorre no currículo da formação docente? Qual(is) concepção(ões) de multiculturalismo está(ão) presente(s) nesses trabalhos? De que maneira as categorias multiculturais (classe social, raça/etnia, gênero etc) têm sido compreendidas nos trabalhos selecionados?*

E para responder às questões acima, estabelecemos como universo para a construção e a análise dos dados, os artigos publicados em periódicos – Internacional A e Nacional A – e os trabalhos apresentados em importantes eventos da área de Educação, a saber: as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), entre os anos de 2000 e 2006.

Entre as principais tendências constatadas nos 57 textos selecionados, destaca-se uma aceção multicultural conservadora e uma liberal de esquerda na realidade da formação docente. Por meio delas, a formação de professores assume o tratamento da diferença como tendo um cunho psicológico ou biológico, sendo, desta forma, um aspecto que estabelece hierarquias, inferiorizando aqueles que diferem do padrão ideal. A diferença é, sempre, algo que falta ao indivíduo ou um desvio. A identidade é tratada de maneira essencializada e binária: o masculino em oposição ao feminino, branco em oposição ao negro. São poucos os estudos que assumem um conceito híbrido de identidade. Ademais, a relação entre a maioria e a minoria é tomada sob uma ótica maniqueísta, polarizando o grupo oprimido e o grupo opressor. Por fim, a formação de professores ainda se encontra sob a égide do tecnicismo, ensejando uma ruptura entre a teoria e a prática e a preparação de professores – tanto no âmbito inicial quanto no continuada – que trabalhe em prol da manutenção do *status quo*.

Conclui-se que há muito para construir na direção de uma educação multicultural, que enseje a formação de professores intelectuais com mandato de herdeiro, intérprete e crítico. Além disso, para o professor intelectual, o multiculturalismo precisa ser assumido como um discurso de esperança e possibilidade.

ABSTRACT

RESEARCH ON TEACHER EDUCATION AND MULTICULTURALISM IN BRAZIL: trends and challenges

Sponsor: CNPq

Keywords: teacher education - multiculturalism - teacher intellectual

The present study advocates the thesis that the prevalence of conservative multicultural perspective and found in the studies selected, enable the construction of essentialized identities and the suffocation of the differences. This perspective is a major obstacle to the design - advanced here - training of teachers as intellectuals, with a mandate of heir, artist and critic, who understand the identities and differences as products and producers of history, culture, ideology, and also power relations.

Therefore, structured the work around the question: what the studies produced and published in Brazil, when addressing the integration of multiculturalism in teacher education, reveal? This central issue unfolds in others: How does this integration occurs in the curriculum of teacher training? What (is) design (s) of multiculturalism is (are) present (s) in this work? How multicultural categories (social class, race / ethnicity, gender, etc.) have been included in the work selected?

And to answer the questions above, have set the universe for the construction and analysis of data, journal articles - The International and The National - and the papers presented at major events in the area of education, namely: the Annual Meetings of the Association National Post-Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) and the National Meetings of Curriculum and Teaching Practice (ENDIPE) between the years 2000 and 2006.

Among the main trends in the 57 selected texts, stands within a multicultural conservative and a liberal left in the reality of teacher training. Through them, the teacher takes the difference of treatment as having a psychological or biological imprint, and thus one aspect of establishing hierarchies, inferiority those that differ from the ideal standard. The difference is always something missing to the individual or a diversion. The identity is treated essentialized and binary: the male as opposed to female, white as opposed to black. There are few studies that assume a hybrid identity. Moreover, the relationship between majority and minority is taken on a Manichean perspective, polarizing the oppressed group and the group oppressor. Finally, the teacher is still under the aegis of the technicality, allowing for a break between theory and practice and the preparation of teachers - both in the initial and ongoing - that works in favor of maintaining the status quo.

Conclude that there is much to build toward a multicultural education, that gives rise to teacher training with a term of intellectual heir, interpreter and critic. Moreover, the teacher rights, multiculturalism needs to be taken as a discourse of hope and possibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de periódicos com artigos selecionados sobre a temática em foco	35
Quadro 2: Lista de GTs que tiveram trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd sobre a temática em foco	35
Quadro 3: Número de trabalhos apresentados no ENDIPE sobre a temática em foco	36
Quadro 4: Organização dos trabalhos quanto ao vínculo com a temática multicultural	38
Quadro 5: Organização dos trabalhos quanto ao ano de apresentação e publicação	41
Quadro 6: Organização dos trabalhos quanto ao GT em que foram Apresentados	41
Quadro 7: Organização dos trabalhos quanto às instituições de origem	43
Quadro 8: Organização dos trabalhos quanto ao âmbito da formação pesquisado	45
Quadro 9: Organização dos estudos quanto à categoria multicultural abordada	48
Quadro 10: Organização dos trabalhos quanto ao tipo de estudo realizado	59
Quadro 11: Organização dos autores mais citados nos trabalhos	63

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1	
CAPÍTULO 1 – O MULTICULTURALISMO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: das constatações à construção do percurso metodológico		6
1.1	O multiculturalismo na pesquisa sobre formação docente	6
1.2	A formação docente na pesquisa sobre multiculturalismo	18
1.3	O percurso metodológico.....	28
CAPÍTULO 2 – REVELANDO CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS SELECIONADOS		37
2.1	Formação de Professores e Diversidade Cultural.....	50
2.2	Formação de Professores e Etnia/Raça.....	54
2.3	Formação de Professores e Necessidades Especiais.....	56
2.4	Formação de Professores e Classe Social	57
2.5	Formação de Professores e Gênero e Sexualidade.....	58
2.6	Formação de Professores e Geração – Jovens e Adultos	58
CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOCENTE: do técnico ao intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico.....		67
3.1	Pensando a formação de professores no contexto da sociedade contemporânea	68
3.2	A formação docente no modelo técnico ou instrumental	71
3.3	A formação docente na perspectiva crítica.....	76
3.4	O professor crítico: do técnico ao intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico.....	79
3.5	O que os estudos selecionados revelam sobre as relações entre multiculturalismo e formação de professores.....	89
3.6	O que pensamos a respeito dos dados.....	97
CAPÍTULO 4 – O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO.....		106
4.1	O multiculturalismo: dos movimentos sociais para as questões educacionais..	106
4.2	O multiculturalismo e a diferença.....	121

4.3	O multiculturalismo e a identidade.....	125
4.4	O multiculturalismo e a questão da relação entre maioria e minoria	131
4.5	Compreendendo as categorias multiculturais na formação de professores.....	134
4.6	O que pensamos a respeito dos dados.....	137

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	161
------------------	-----

ANEXOS

APÊNDICES

INTRODUÇÃO

Os interesses de pesquisa nascem, geralmente, de inquietações que movem os pesquisadores à investigação de algo que os incomoda por algum motivo. A escrita de um trabalho acadêmico implica, amiúde, uma revisão do próprio ser do pesquisador; é uma mudança na forma de ser e estar no mundo.

O multiculturalismo tornou-se uma preocupação para mim e um tema que merecia ser investigado por algumas razões. Não saberia aqui (e talvez nem seja este o caso) arrolar qual motivação foi a mais forte. Importa, sim, pontuar como fui me tornando o que sou hoje, uma vez que as preocupações multiculturais tocaram diretamente em minha história de vida.

A primeira vez em que me deparei com um texto que abalou as minhas concepções foi no mestrado, quando li a obra *Escola e Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*, de Mario Sergio Cortella (2004). Até então, eu havia passado quatro anos de minha graduação sem que as minhas firmes convicções fossem alteradas. A despeito de ter sido considerado um bom aluno, eu mantinha arraigadas as minhas mais seguras certezas (a redundância não é fortuita).

Criado em uma família conservadora, freqüentei, durante minha adolescência e toda a graduação, um movimento religioso de posições fortemente apegadas à tradição e aos desígnios divinos, ou seja, se as coisas ocorriam era devido ao curso natural, porque Deus queria que assim o fosse. Durante esta época, não me era permitido ter contato com aqueles que professavam uma fé diferente da minha, e isso porque eles não eram diferentes, eram vistos como desiguais; eram pessoas que poderiam fazer com que eu me desviasse do caminho da salvação. Conforme eu aprendera, possuía uma missão: a de converter os gentios, livrando-os do erro, trazendo-os para o caminho da salvação, tornando-os, como diz McLaren (2000), sujeitos sem propriedades, pois o requisito era que eles se despissem de suas convicções, de sua história para poderem se juntar à turma.

Assim agi durante quase uma década de vida, até que, quando do meu ingresso no programa de mestrado, minhas certezas foram transformadas em dúvidas. Embora

em minha dissertação (MARIANO, 2006) o foco estivesse em compreender o processo de aprendizagem profissional da docência no início de carreira, o contato com literatura referente à perspectiva crítica da educação e, sobretudo, da formação de professores, fez com que eu tivesse uma crise de identidade.

Quando me deparei com a obra do professor Mario Sergio Cortella, senti que algo em mim estava errado. Como podia eu, filho de metalúrgico e costureira aposentados, defender valores tão arraigados à tradição? Como eu, oriundo das classes populares, tendo estudado em instituições públicas durante todo o processo de escolarização, poderia defender valores que se colocavam na contramão de uma proposta de transformação social? Por meio da leitura de uma história relatada no referido livro¹, eu entendi o quanto contribuía para a manutenção da idéia de que as coisas são assim porque sempre foram assim, e vão continuar sendo.

O que fazer? Eu só vislumbrava, neste momento, duas posturas: ou continuava me acomodando (e essa é a posição de quem opta pela manutenção do *status quo*), ou acreditava que poderia e deveria mudar. Como eu me portaria daquele momento em diante: como alguém que tem sua identidade pronta e acabada, ou como alguém que descobre que seus valores são apenas alguns valores, valores diferentes e nem por isso melhores que os dos outros; alguém que precisa repensar sua identidade e ver-se como sujeito em construção? Preferi correr riscos e deixar a posição de quem se apega à tradição, assumindo, para a minha vida, a segunda opção: eu poderia e deveria mudar.

Além destas inquietações pessoais, chamou-me a atenção um dado de minha dissertação. Ao analisar trabalhos que foram apresentados na ANPED e no ENDIPE sobre professores em início de carreira, não encontrei pesquisas que tomassem como ponto de partida as questões multiculturais. Neste momento surgiu a interrogação: por que não se fala de multiculturalismo no início da docência?

¹ O livro relata a história de um índio da tribo Xavante, que vem visitar a “civilização”, mais especificamente, São Paulo, nos anos de 1970. Ao caminhar por um mercado, o índio nota crianças catando os restos de verduras e legumes que ficam espalhados pelo chão. Então, indignado questiona o homem branco sobre o porquê de aquilo acontecer. O homem responde que era porque o pai daquela criança não tinha dinheiro para comprar os legumes e verduras frescos. O índio, continuando sua indignação, indaga: Mas, como pode você ser adulto e ter dinheiro para comprar e o pai dela, que também é adulto, não ter dinheiro? O homem branco responde: “Porque aqui é assim”.

Como a partir daquele momento eu adotei a concepção de formação docente como um processo contínuo, seria inevitável perguntar-me de que maneira a formação docente tem incorporado as discussões acerca das questões multiculturais.

Foi essa inquietação que me moveu a buscar compreender de que maneira o multiculturalismo se faz presente nas pesquisas sobre formação docente. É este o foco do estudo que ora apresento.

Tendo em vista esse interesse, neste trabalho, somos² movidos a responder a seguinte questão: *o que os estudos produzidos e publicados no Brasil, quando abordam a inserção do multiculturalismo na formação docente, revelam?* Esta questão central se desdobra nas seguintes: *De que maneira essa inserção ocorre no currículo da formação docente? Qual(is) concepção(ões) de multiculturalismo está(ão) presente(s) nesses trabalhos? De que maneira as categorias multiculturais (classe social, raça/etnia, gênero etc) têm sido compreendidas nos trabalhos selecionados?*

No momento em que estabelecemos as questões de pesquisas, algumas hipóteses iniciais já se colocavam; hipóteses essas provenientes de leituras de pesquisas de estado do conhecimento e de discussões de pesquisadores experientes da área. Neste sentido, acreditávamos, por exemplo, que o multiculturalismo ainda estaria com uma inserção tímida na formação de professores; ademais, a despeito dessa tímida inserção, acreditávamos que já seria possível encontrar as características da acepção crítica defendida por McLaren (2000). Além disso, supúnhamos que o multiculturalismo seria tratado como um tema transversal no currículo da formação docente, até mesmo por conta da publicação do caderno número 9 dos Parâmetros Curriculares Nacionais versar sobre “Pluralidade Cultural”. Ao longo deste trabalho, mostraremos quais hipóteses foram confirmadas e quais não o foram.

E para responder às questões acima e tentar confirmar ou não as hipóteses levantadas, tomamos como corpus para a construção e a análise dos dados, os artigos publicados em periódicos qualificados nas categorias Internacional A e Nacional A e os trabalhos apresentados nos dois mais importantes eventos da área de Educação no Brasil, a saber: as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e

² A partir deste momento, deixo de utilizar a primeira pessoa do singular para adotar a primeira do plural. Isso porque, depois de explicitar as motivações pessoais que me conduziram a este estudo, passo a apresentar o seu processo de elaboração e construção, que foi empreendido junto à minha orientadora.

Pesquisa em Educação (ANPEd) e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Como recorte temporal, definimos o período de 2000 e 2006.

Escolhemos este recorte temporal em função de constatações feitas em pesquisas de estado da arte referentes à década de 1990, como, por exemplo, a exígua presença de trabalhos sobre multiculturalismo e, sobretudo, pela argumentação de autores como Imbernón (2004) ao defender que o multiculturalismo é um desafio do qual os educadores do século XXI não poderão se esquivar. O ano de 2006 foi estabelecido em função dos imperativos postos pelo processo de doutoramento.

Não obstante a argumentação de Imbernón (2004), procuraremos, neste trabalho, defender a tese de que a prevalência da perspectiva multicultural conservadora, encontrada nos resultados dos estudos selecionados, enseja a construção de identidades essencializadas e o abafamento das diferenças. Tal perspectiva constitui forte obstáculo à concepção – aqui defendida – de formação de professores como intelectuais, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico, que compreendam as identidades e as diferenças como produtos e produtores da história, da cultura, da ideologia e, também, das relações de poder.

E para que seja possível defender esta tese, estruturamos o trabalho da seguinte forma. No capítulo 1, “O multiculturalismo na pesquisa em educação no Brasil: das constatações teóricas à construção do percurso metodológico”, explicitamos as apostas iniciais que permitiram chegar à definição metodológica estabelecida neste trabalho. Numa primeira seção, arrolamos a maneira pela qual o multiculturalismo pôde ser identificado nas pesquisas de estado da arte sobre formação de professores, entre os anos de 1990 e 2002. Na seção seguinte, apresentamos a forma pela qual a formação docente foi constatada nos estudos de levantamento sobre o multiculturalismo. Por fim, a partir das constatações feitas nestas duas seções, apresentamos o percurso e as definições metodológicas assumidas por nossa tese.

No capítulo 2, “Revelando características e tendências dos estudos selecionados”, elencamos alguns dados que já permitem a identificação das primeiras tendências dos estudos selecionados. Tais dados são: ano de publicação, instituição de origem, categoria multicultural focalizada, âmbito da formação de professores pesquisado, autores utilizados e tipos de estudos.

O capítulo 3, denominado “A formação docente: do técnico ao intelectual herdeiro, intérprete e crítico”, procura apresentar as críticas à perspectiva técnica, ou instrumental, da formação de professores, bem como defender a abordagem crítica, assumindo o conceito de intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico. Ao final do capítulo, apresentamos e discutimos os dados encontrados nos textos selecionados referentes às concepções de formação docente e de currículo encontradas.

No quarto capítulo, “O multiculturalismo e a educação” apresentamos a acepção de multiculturalismo assumida por esta tese. Antes disso, explicitamos o surgimento do multiculturalismo no seio dos movimentos sociais e como ele chega ao âmbito educacional. Delineamos a nossa maneira de interpretação das principais preocupações multiculturais – a diferença, a identidade e a relação entre maioria e minoria; categorias essas definidas por Semprini (1999) como as principais para a teoria multicultural. Finalizamos o capítulo apresentando os dados encontrados nos resultados dos estudos selecionados, bem como o cotejamento de tais dados com a literatura.

Encerramos este trabalho apontando as tendências encontradas nos estudos, assim como os desafios. Após a explicitação das tendências, finalizamos esta tese apresentando um desafio que, a nosso ver, se coloca para a formação docente com vistas à superação da situação encontrada nos estudos selecionados. Para tanto, este trabalho aposta na potencialidade do conceito de intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico como um dos caminhos para a construção de uma educação multicultural na formação docente. Acreditamos que a formação docente deva assumir o multiculturalismo crítico, não somente como um campo teórico ou como um componente curricular, mas também como um discurso de esperança e de possibilidade de fazer diferente, de mudar os rumos da própria história, de ser sujeito e não mero objeto no mundo.

CAPÍTULO 1 – O MULTICULTURALISMO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: DAS CONSTATAÇÕES À CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos, em três seções, o percurso metodológico que permitiu a construção de nossos dados. As duas primeiras seções são fundamentadas em pesquisas de estado da arte já publicadas no Brasil. A partir da leitura delas, procuramos estabelecer as categorias e o recorte temporal de nosso estudo, uma vez que elas nos forneceram subsídios e fundamentação para as escolhas metodológicas.

Na primeira seção, apresentamos as duas principais pesquisas de estado da arte sobre a formação de professores no Brasil. Nelas buscamos entender de que maneira os estudos sobre multiculturalismo faziam-se presentes nas pesquisas sobre formação de professores. Na segunda seção, devido ao fato de nosso trabalho relacionar dois campos – o da formação de professores e o do multiculturalismo –, procuramos efetuar o movimento inverso daquele feito na primeira seção. Para tanto, recorreremos aos estudos de levantamento de pesquisas sobre o multiculturalismo para tentar compreender de que maneira a formação de professores pode ser constatada nesse universo. Procuraremos mostrar como essas duas seções tiveram importância nevrálgica na definição dos recortes teóricos e metodológicos de nosso trabalho. Por fim, na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico utilizado por nós na construção dos dados.

1.1 – O MULTICULTURALISMO NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de explicitar as primeiras constatações teóricas que nos levaram à definição metodológica, faz-se mister salientar que, embora faça o mapeamento de uma determinada produção, por meio de levantamento bibliográfico, nosso trabalho não se configura como uma pesquisa de estado da arte.

Neste trabalho, procuramos localizar o nosso recorte temporal a partir dos anos 2000, por acreditarmos no que a literatura aponta: que o multiculturalismo seria um grande desafio para os educadores do século XXI. Não obstante autores como Giroux (1997) e Imbernón (2004) apresentarem tais considerações, nosso recorte encontrou-se corroborado depois que empreendemos a leitura de algumas pesquisas de estado da arte (ANDRÉ, 2000; MOREIRA, 2001; BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006). Isso porque constatamos que o tema do multiculturalismo ainda aparecia de maneira tímida, sendo considerado emergente por alguns autores, como André (2000), por exemplo.

Neste sentido, julgamos ilustrativo para o nosso trabalho apresentar de que maneira o multiculturalismo se fez presente nas duas maiores pesquisas de estado da arte sobre a temática da formação de professores no Brasil (ANDRÉ, 2000; BRZEZINSKI & GARRIDO, 2006). Assim sendo, durante a leitura e análise desses dois trabalhos, procuramos detectar os dados referentes às pesquisas sobre a formação de professores na perspectiva multicultural, ou então, os dados que, a nosso ver, poderiam representar indícios de uma preocupação multicultural inicial nas pesquisas sobre formação docente.

O primeiro trabalho que encontramos foi o de André (2000), intitulado “*Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*”, publicado pelo INEP, na série Estado do Conhecimento. Ele contém três partes: na primeira, organizada por André e Romanowski, foram analisadas as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação, entre os anos de 1990 e 1996; a segunda parte, elaborada por Simões e Carvalho, refere-se aos artigos publicados em periódicos entre os anos de 1990 e 1997; por fim, na terceira parte, Garrido e Brzezinski analisam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, entre os anos de 1992 e 1998.

Em todas as três partes, as autoras estabeleceram quatro descritores referentes aos âmbitos da formação docente que foram privilegiados como focos de análise: Formação Inicial, Formação Continuada, Prática Pedagógica e Identidade e Profissionalização Docente.

Para que pudessem ser elaboradas sínteses dos quadros que forneceriam um panorama geral da área, as autoras percorreram algumas etapas, tais como: a) leitura do

material para identificação das fontes de interesse; b) identificação dos resumos que se referiam à década de 1990; c) leitura dos resumos selecionados; d) leitura analítica.

Passamos a apresentar as sínteses das autoras, bem como a identificação da maneira pela qual o multiculturalismo se fez presente nessas sínteses. Então, além da apresentação dos dados encontrados pelas autoras, incluímos a nossa análise a respeito de como identificamos – ou não – a presença das questões multiculturais nos dados.

A primeira etapa da pesquisa, elaborada por André e Romanowski (2000), buscou analisar a produção sobre a formação docente nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação. Para tanto, tomaram como fonte dos dados o Cd-Rom da ANPEd, que continha os resumos de todos os trabalhos defendidos na área de educação, no Brasil, entre os anos de 1981 e 1996. As autoras elegeram como recorte temporal o período: de 1990 a 1996.

Estabelecendo como critério de seleção o descritor “formação de professores”, elas constataram a existência de 284 resumos, que serviram como fonte para a organização dos dados.

Na organização das categorias apresentadas por André e Romanowski, no período analisado (entre 1990 e 1996), o número de trabalhos encontrados nas dissertações e teses que apresentaram como foco a formação inicial e a formação continuada foi bastante reduzido.

A nossa leitura das sínteses concernentes aos dois âmbitos da formação nos permitiu encontrar indícios de preocupações multiculturais em dois trabalhos que focalizam a formação inicial em licenciaturas. De acordo com os dados fornecidos por tabelas, um trabalho aborda o folclore e faz interface com a questão racial e outro aborda a temática da educação sexual.

No que se refere a essa presença discreta das questões culturais nas dissertações e teses sobre formação de professores, as autoras assim se pronunciam:

Há muitas redundâncias de conteúdos (análise de disciplinas ou do currículo), de formas de abordagem (estudo de um caso, coleta de

depoimentos) e pouca exploração de aspectos e questões atuais, como as de raça e gênero, violência, drogas, disciplina, meios de comunicação, informática e questões culturais de vários tipos (ANDRÉ & ROMANOWSKI, 2000, p. 27).

Além da formação inicial e da continuada, as autoras estabeleceram a categoria da Identidade e Profissionalização Docente. Nela, conseguimos verificar uma tímida presença das questões multiculturais. As autoras encontraram dois estudos que abordaram a temática da identidade e dos saberes e práticas culturais e outros dois estudos que focalizam a identidade e profissionalização docente e as questões de gênero.

Depois de analisados os resumos, André e Romanowski apresentam dois importantes dados. O primeiro deles refere-se aos aspectos silenciados nos resumos analisados. As autoras concluem que a relação do professor com as práticas culturais é um tema quase esquecido. O segundo estaria nos aspectos emergentes, em relação aos quais as autoras levantam a hipótese de ser o início de trabalhos que focalizem a formação docente e sua interface com a diversidade cultural.

A segunda parte da pesquisa foi empreendida por Simões e Carvalho (2000), que analisaram a produção de artigos publicados em periódicos. As autoras estabeleceram um recorte temporal entre os anos de 1990 e 1997. Para tanto, percorrendo as mesmas etapas das pesquisadoras responsáveis pelas dissertações e teses, as autoras buscaram a produção em periódicos que, de acordo com elas, possuísem expressividade e acessibilidade. Foram, então, selecionados os seguintes: a) Cadernos CEDES; b) Cadernos de Pesquisa; c) Educação & Realidade; d) Educação & Sociedade; e) Em Aberto; f) Revista Brasileira de Educação; g) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; h) Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP; i) Teoria & Educação; j) Tecnologia Educacional.

Neste conjunto de periódicos, as autoras encontraram 115 artigos sobre formação docente, classificando-os, de acordo com os temas abordados, da seguinte forma: 25 artigos sobre Prática Pedagógica; 27 sobre Formação Inicial; 30 sobre Formação Continuada; e 33 sobre Identidade e Profissionalização Docente.

Analisando os artigos sobre a formação inicial, Simões e Carvalho averiguaram a existência de três âmbitos: há artigos sobre a Escola Normal, sobre o curso de Pedagogia e sobre as demais licenciaturas. No que se refere aos artigos sobre a formação inicial em Escolas Normais, não encontramos menção – explícita ou indiciária – às questões culturais. Já para os artigos sobre a formação inicial no curso de Pedagogia, é possível identificar um trabalho que aborda a temática das relações de gênero, sem, contudo, apresentar menção explícita ao multiculturalismo. Por fim, no que se refere à formação inicial nas demais licenciaturas, verificamos a existência de um trabalho que apresenta um importante ponto da temática multicultural: o caráter político da prática pedagógica, destacando o papel do professor como um intelectual crítico.

As autoras concluem que a construção da competência profissional do professor, aliada ao compromisso social com a profissão – fato que faz com que ele seja concebido como um intelectual crítico – pode ser classificada como uma das categorias dos trabalhos sobre formação inicial de professores.

Ao organizar o tema da formação continuada em periódicos, elas encontraram duas sub-categorias: o conceito e as propostas de formação continuada. Simões e Carvalho (2000) identificaram nos artigos os seguintes focos de análise: a) a atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio; b) os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada; c) o uso das tecnologias de comunicação; d) a educação continuada e o desenvolvimento social; e) o levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema; f) o ensino superior; g) a etnografia escolar; h) as políticas públicas.

Dentre os textos selecionados pelas autoras, verificamos a total ausência das preocupações multiculturais. Seja de forma explícita ou indiciária, podemos inferir, a partir de tais análises, que no período entre 1990 e 1997, os artigos sobre a formação continuada de professores não apresentaram preocupações com a temática multicultural.

Na “identidade e profissionalização docente”, elas categorizaram os artigos em três grandes temas: a) a interdimensionalidade da identidade/profissionalização docente; b) as condições de trabalho, remuneração, socialização, práticas culturais, organização político-sindical e políticas públicas; e c) a questão de gênero e a identidade do professor.

Para o primeiro tema, “A interdimensionalidade da identidade/Profissionalização Docente”, as autoras classificam subtemáticas encontradas nos artigos, dentre as quais destacamos as práticas culturais e os saberes dos professores, e, também, as questões de gênero, por serem aspectos que permitem encontrar germes de preocupação multicultural nos artigos sobre a identidade docente.

O subtema da sexualização do magistério também foi encontrado nos estudos sobre Identidade/Profissionalização Docente, sobretudo tomando como ponto de análise o processo de feminilização da profissão. De acordo com a conclusão de Simões e Carvalho (2000), esse processo gerou uma interferência no processo de construção da identidade do professor, pois foi visto como uma queda no prestígio social da profissão, o que levaria a uma desprofissionalização da categoria docente.

No tema “As condições de trabalho, remuneração, socialização, práticas culturais, organização político-sindical e políticas públicas: o professor, um proletário ou um profissional”, não foi encontrada por nós menção às preocupações multiculturais.

Por fim, para o tema “a questão de gênero e a identidade do professor”, Simões e Carvalho (2000) verificaram uma forte incidência desta categoria, uma vez que dos 33 artigos que abordam a Identidade e a Profissionalização Docente, 11 são sobre as questões de gênero e/ou de feminilização do magistério. Todavia, constatamos que nenhum deles assume o multiculturalismo como referência teórica para análise dos dados.

Ao concluírem a análise das questões de gênero e sua influência no processo de constituição da identidade e profissionalização docente, as autoras assim se expressam:

Em síntese, a perspectiva predominante nessa temática foi a constatação de que a questão de gênero atua na formação da identidade do professor de forma ideológica, por meio dos procedimentos de inversão, do imaginário social e do silêncio, ou seja, transformando os efeitos em causa, com o ‘ser feminino’ sendo colocado como causa da ‘função social feminina’, tomando a ‘função feminina’ como natural e não como histórico-social, combinando um sistema explicativo (representação) com um sistema prescritivo de normas e valores (normas/regras) por meio da imaginação reprodutora que oculta as contradições da vida real e entre esta e as idéias que a explicam e controlam, silenciando, enfim, para garantir a

coerência e unidade de um ‘imaginário social’ que afirma a mulher como ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade, qualidades estas transpostas para o campo profissional, atribuindo ao professor, como à mulher, um lugar subordinado e complementar (SIMÕES & CARVALHO, 2000, p. 198).

Simões e Carvalho (2000), ao organizar o quarto descritor para análise dos artigos – Prática Pedagógica –, encontraram três subtemas abordados: a) o cotidiano da sala de aula; b) a prática escolar e c) as relações entre a escola e a sociedade.

Para o primeiro subtema “o cotidiano da sala de aula”, em nossas análises, não foi encontrada menção explícita ou indiciária às questões multiculturais. Já para o subtema prática escolar, encontramos alguns artigos que abordam as relações entre escola e cultura.

O subtema “relações entre a escola e a sociedade” é o que apresenta menções explícitas ao termo multiculturalismo. Encontramos, nos dados apresentados pelas autoras, um artigo que aborda a relação entre a educação e a cultura. Ao fazê-lo, esse texto apresenta as contribuições que os educadores podem proporcionar para a superação de dificuldades referentes às diferenças raciais, étnicas etc. Para a elaboração de tais análises, a autora do referido artigo serve-se das discussões sobre termos como multiculturalismo, transculturalismo e interculturalismo.

Ao concluir a análise dos artigos selecionados, Simões e Carvalho (2000) afirmam que as discussões sobre a prática do professor tem como um dos elementos de análise o papel da escola no atendimento à diversidade cultural.

Após a leitura e análise desse material, pode-se supor, pelo menos dentre o corpus analisado, ter sido o primeiro trabalho explicitamente multicultural, que focaliza também a formação de professores, publicado no Brasil.

A terceira parte da pesquisa coordenada por André (2000) é alusiva à análise da temática da formação de professores nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de mesmo nome da ANPEd. Brzezinski e Garrido (2000), autoras responsáveis por esta parte da pesquisa, estabeleceram os anos de 1992 a 1998 como o recorte temporal, encontrando 70 trabalhos no referido GT.

Fomos buscar, dentre os trabalhos por elas selecionados, os que abordam o tema do multiculturalismo.

Ao fazê-lo, um primeiro aspecto chamou-nos a atenção: ao ler a síntese dos trabalhos, pudemos notar a diferença de características entre os tipos de descritores utilizados para a elaboração da pesquisa “estado da arte”. Para as dissertações e teses, as categorias encontradas foram a formação inicial, a formação continuada, a identidade e profissionalização docente. Já para os artigos publicados em periódicos, às três categorias soma-se a prática pedagógica. Por fim, no que se refere aos trabalhos da ANPEd, a categoria revisão de literatura soma-se às quatro anteriores. Ou seja, Brzezinski e Garrido (2000) encontraram, nos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, as seguintes categorias: a) formação inicial; b) formação continuada; c) identidade e profissionalização docente; d) prática pedagógica; e) revisão de literatura.

Para a categoria “formação inicial”, aparecem as mesmas subcategorias das dissertações e teses: a modalidade normal, a pedagogia e as demais licenciaturas. No que se refere à categoria “formação continuada”, as autoras não estabeleceram subcategorias.

Depois da leitura do documento produzido por elas, constatamos que, no referente aos trabalhos sobre formação inicial e continuada de professores apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, entre os anos de 1992 e 1998, não houve menção explícita ou indiciária às temáticas multiculturais.

Por sua vez, a categoria “identidade e profissionalização docente”, de acordo com os dados apresentados, traz conexão com as questões de gênero. A temática do gênero é entrelaçada por relações de poder encontradas no cargo de diretor de escolas localizadas no Brasil e na Argentina, por exemplo.

Na categoria “prática pedagógica”, não se incluem trabalhos que abordam a temática multicultural, seja de maneira explícita, seja indiciária. Por fim, os trabalhos de revisão de literatura também não trazem pistas para a compreensão do tema da multiculturalidade na formação docente.

Ao concluir as análises dos trabalhos selecionados, Brzezinski e Garrido (2000) afirmam que a feminilização do magistério, temática correlata à de gênero, permite que se discuta tal aspecto como aquele que descaracteriza da profissionalidade docente, ensejando o fenômeno da proletarização da profissão.

As pesquisas publicadas e produzidas no Brasil sobre a temática da formação de professores, entre os anos de 1990 e 1998, revelam que o multiculturalismo é um tema de presença ainda incipiente. Conforme André (2000) conclui, talvez nesse momento estivéssemos começando a falar da formação de professores para o atendimento à diversidade cultural.

Não obstante a presença tímida do multiculturalismo de maneira explícita na pesquisa sobre formação de professores, chamou-nos a atenção a presença indiciária desse tema. Tal presença se fez sentir, sobretudo, na categoria da identidade e profissionalização docente, que concentrou os estudos sobre relações de gênero.

Pode-se, então, interrogar: por que a categoria do gênero apareceu somente nas pesquisas sobre identidade docente? Quais fatores teriam levado os autores a interligar tais categorias?

A este respeito, julgamos que vale a pena retomar, aqui, o argumento de Simões e Carvalho (2000) apresentado anteriormente. O gênero acaba sendo reconhecido como uma categoria que atua na formação da identidade do professor de maneira ideológica e que acaba naturalizando as relações entre a identidade feminina e a docência. A função social feminina da docência acaba não sendo vista como uma construção histórico-social e sim como algo natural.

No que se refere aos fatores que poderiam ter levado os autores a interligar a identidade e as relações de gênero, acreditamos que isso possa ser decorrente das discussões que, à época, se travavam. Neste sentido, acreditamos na influência das obras de Michael Apple, sobretudo, quando discute a temática do trabalho docente e seus entrelaçamentos com as relações de gênero e com a classe social. Tal discussão pode ser identificada a partir da publicação do dossiê Teoria e Educação, no início da década de 1990.

Até este momento, procuramos delinear as constatações que fizemos sobre a presença do multiculturalismo nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil. Para tanto, tomamos como base a primeira grande pesquisa de estado da arte publicada no país e que analisava os trabalhos entre os anos de 1990 e 1998. A partir de agora, explicitamos as constatações feitas na segunda pesquisa, que analisa os anos de 1997 a 2002.

O outro trabalho de estado da arte sobre formação de professores é o organizado por Brzezinski e Garrido, intitulado “*Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*”, publicado pelo INEP em 2006. Esta pesquisa foi realizada a partir do acervo da ANPEd e da *home page* da CAPES, que serviu como fonte de consulta com relação aos resumos sintéticos da produção discente. Entre outras fontes de coleta, os dados estatísticos sobre a pós-graduação *stricto sensu* constantes dos relatórios da Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais do INEP também serviram como fonte para as análises empreendidas.

As autoras selecionaram as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação entre os anos de 1997 e 2002, que apresentaram algumas palavras-chaves por elas definidas, tais como: formação dos profissionais da educação, formação do professor, formação do educador, formação docente, formação inicial, formação continuada, formação de formadores, formação a distância, políticas de formação, identidade docente etc.

Depois de cumpridas as etapas da pesquisa – leitura, seleção e categorização dos resumos – as autoras encontraram 755 obras, sendo que 13 foram descartadas por não focalizarem a formação docente como tema de investigação.

Brzezinski e Garrido (2006) classificaram os estudos em 7 temas: a) concepções de docência e de formação de professores; b) políticas e propostas de formação de professores; c) formação inicial; d) formação continuada; e) trabalho docente; f) identidade e profissionalização docente; e g) revisão de literatura.

As autoras empreenderam uma análise do conteúdo dos resumos. Para a categoria da formação inicial, especialmente em cursos de Licenciatura, afirmam ter encontrado pesquisas que focalizaram a prática pedagógica e suas relações com a

cultura escolar. Na categoria da formação continuada, as autoras pontuam que foi curioso perceber a ausência de pesquisas que tratassem de temáticas relativas ao multiculturalismo, tais como a educação de jovens e adultos, a educação de populações indígenas e remanescentes de quilombos.

Para a categoria trabalho docente, encontramos estudos que, a nosso ver, parecem desenhar indícios de uma preocupação multicultural. As autoras, antes de apresentarem as subcategorias, alertam para o fato de que, no trabalho de estado da arte anterior (ANDRÉ, 2000), a categoria equivalente a esta foi chamada de ‘prática pedagógica’. Assim, dentre os subtemas da categoria “trabalho docente”, aqueles que, a nosso ver, podem ser considerados portadores de preocupações multiculturais são: a) saberes em espaços não escolares: MST, EJA, Aldeia Indígena, Casa de Detenção de Menores, Associações; b) Práticas e cultura escolar na educação básica, educação popular, educação rural; c) práticas e cultura escolar centradas no ensino fundamental; d) práticas e cultura escolar centradas no ensino superior; e) representações de professores sobre a relação professor e alunos, indisciplina e preconceito racial.

Para estes temas, chama-nos a atenção a inexistência de pesquisas sobre prática e cultura escolar na educação infantil. Por que a educação infantil não foi pesquisada? Quais fatores levam os pesquisadores sobre a temática cultural a ignorar esse nível de ensino?

Algumas hipóteses para tais questões podem ser levantadas: talvez, a ausência de pesquisas sobre a formação de professores para a educação infantil, na perspectiva multicultural, deva-se, em grande parte, ao fato de este nível de ensino não ser pautado na transmissão de conteúdos curriculares como requerem o ensino fundamental e o médio, ressaltando, assim, uma acepção a partir da qual o multiculturalismo estaria restrito ao ensino de conteúdos, não sendo, portanto, uma perspectiva que ajudaria a compreender as relações sociais nos mais diversos ambientes escolares. Haveria, também, uma segunda hipótese relacionada a essa primeira: a professora de Educação Infantil, ainda ser considerada como a “tia” e não uma profissional. Uma terceira hipótese estaria, a nosso ver, na crença rousseaniana de que a criança pequena é despida de preconceitos, um ser puro, sem maldades e que, ao crescer, é corrompida pela sociedade. Assim sendo, a Educação Infantil seria vista como uma etapa na qual as

situações de preconceitos, de desigualdades e de diferenças, ideologicamente, não estariam presentes.

A categoria identidade e profissionalização docente, entre os anos de 1997 e 2002, corroborou uma tendência encontrada no estudo de André (2000). Novamente, as questões de gênero aparecem perpassando tais estudos. Contudo, parece haver um importante adendo não encontrado no trabalho anterior. Brzezinski e Garrido (2006) consideram que a subcategoria compõe-se de estudos que abordam a temática das relações de gênero, bem como as questões étnico-raciais. Contudo, não é possível identificar se tais análises lidam com ambas as categorias conjunta ou separadamente.

A questão lançada ao estudo anterior se repete: por que as temáticas atinentes ao multiculturalismo – tais como gênero e etnia/raça – quando abordadas nas pesquisas sobre formação docente, aparecem na categoria das identidades e profissionalização docente?

Para responder tal questão, acreditamos que, além das hipóteses levantadas por Simões e Carvalho (2000) e apontadas anteriormente, tal fato parece denotar a centralidade do conceito de identidade para a profissão docente. Além de um processo que pode ser compreendido pela perspectiva da identidade profissional – conforme propõe Dubar (2005) –, pode ser, também, analisado pela perspectiva cultural (HALL, 2005). Neste sentido, acreditamos que esse aspecto indique uma preocupação em tentar compreender o conceito de identidade e suas múltiplas interfaces para a profissão e a formação docentes.

A respeito do trabalho de Brzezinski e Garrido (2006), faz-se mister salientar a diferença de sua abrangência em comparação ao de André (2000), já que nele não foram analisados os artigos publicados em periódicos e os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd.

Procuramos, nesta seção, mostrar como o multiculturalismo ainda tem uma presença tímida nas pesquisas sobre a formação de professores entre os anos de 1990 a 2002. Por meio da leitura e análise dos dois “estados da arte”, buscamos mostrar a importância de estabelecermos o recorte temporal a partir dos anos de 2000, uma vez

que poucos eram os estudos que, ao final do século XX, relacionavam multiculturalismo e formação de professores.

Na próxima seção, apresentamos a nossa leitura e análise das pesquisas de estado da arte sobre multiculturalismo, buscando identificar a presença da formação docente e pontuando outros aspectos que permitiram legitimar o recorte metodológico estabelecido nesta tese para a construção dos dados.

1.2 – A FORMAÇÃO DOCENTE NA PESQUISA SOBRE MULTICULTURALISMO

Se na parte anterior buscamos verificar de que maneira o multiculturalismo se fez presente na pesquisa sobre formação de professores – e pudemos verificar que sua presença era tímida – aqui, abordaremos o caminho inverso: de que maneira a formação docente se fez presente nas pesquisas sobre multiculturalismo.

Cinco foram os estudos que nos ajudaram a construir esta seção de nosso trabalho (CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2000; MOREIRA, 2001; FRANGELLA & PONTES, 2002; CANDAU, 2006; LEITE, 2006). Eles serão apresentados em ordem cronológica de publicação. O primeiro deles, de autoria de Canen, Arbache e Franco (2000), intitulado *Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses*, foi apresentado em Reunião Anual da ANPEd, no ano 2000 e, posteriormente, publicado em periódico. Nele, as autoras consideraram como fonte para a coleta de dados o CD-Rom da ANPEd, que contém o resumo das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação, entre os anos de 1981 e 1998 – a mesma fonte utilizada por André (2000).

Para a análise dos dados, pautaram-se pelas seguintes questões de pesquisa: a) Em que medida e sob que enfoque(s) teórico(s) e metodológico(s) a reflexão multicultural, discutida na literatura, nos debates recentes e em políticas curriculares nacionais, emerge como objeto de pesquisa na produção de teses e dissertações em currículo e formação docente? O fato de teses e dissertações utilizarem a palavra

multicultural, por si só, asseguraria a presença do multiculturalismo como eixo configurador das reflexões empreendidas?

Justamente por não acreditarem na presença explícita de pesquisas com preocupações multiculturais, as autoras criaram uma categoria que nos auxiliou na justificativa para a seleção dos estudos de nosso trabalho.

Canen, Arbache e Franco (2000) apresentam, inicialmente, a definição utilizada para uma pesquisa ser considerada portadora de preocupações multiculturais. De acordo com elas:

[...] estudos multiculturais ou pesquisas multiculturais em currículo e formação docente seriam consideradas aquelas que questionassem mecanismos que silenciam e/ou interditam identidades com base em determinantes de gênero, etnia, classe social, raça, ‘deficiência’ física ou mental, padrões lingüísticos e culturais e assim por diante” (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2000, p. 4).

Em seguida, por partir da hipótese de que o número de trabalhos explicitamente multiculturais, no período analisado, seria reduzido, as autoras criaram a categoria “trabalhos com potencial multicultural crítico”. De acordo com elas,

No caso das dissertações e teses sob os descritores currículo e formação de professores, em que não apareciam as categorias multiculturalismo ou interculturalismo de forma explicitada, este critério [potencial multicultural crítico] permitiu distinguir, com clareza, trabalhos em que apenas dimensões individuais da identidade eram focalizadas (e que, portanto, não foram considerados como portadores de potenciais multiculturais críticos) e aqueles em que determinantes de raça, gênero, culturas, padrões lingüísticos, ‘deficiências’ e outros marcadores eram levados em conta nas análises empreendidas sobre as práticas discursivas curriculares envolvidas na formação das identidades (considerados como portadores de potenciais multiculturais críticos) (CANEN, ARBACHE; FRANCO, 2000, p. 9).

A partir do levantamento dos trabalhos de acordo com os descritores estabelecidos, Canen, Arbache e Franco (2000) constataram a existência de 6 trabalhos com o descritor multiculturalismo/interculturalismo, 117 com currículo e 463 com o descritor formação de professores. De posse de tais dados, as autoras delimitaram a busca de dados para as pesquisas com potencial multicultural: dos 117 trabalhos sobre currículo, 7 foram considerados com potencial multicultural; enquanto que dos 463 estudos sobre formação de professores, 8 apresentam potencial multicultural.

Depois de analisados os dados, as autoras concluíram que, no recorte temporal estabelecido para a coleta de dados, não obstante o fato de algumas pesquisas utilizarem descritores explicitamente multiculturais, no que se refere aos trabalhos sobre formação de professores tais reflexões ainda estiveram ausentes no período analisado. Com efeito, mesmo ampliando o levantamento para a categoria “potencial multicultural crítico”, o número de trabalhos encontrados permaneceu reduzido.

Outro importante dado encontrado por elas concerne às pesquisas agrupadas sob os descritores currículo e formação de professores. No que se refere a isso, as autoras afirmam que nenhuma apresentou menção explícita aos termos do multiculturalismo.

Ao analisar o conteúdo dos resumos, Canen, Arbache e Franco (2000) inferem que as pesquisas encontradas sobre formação de professores abordam o “ser professor” em suas dimensões individuais e profissionais, não havendo, ainda, uma inserção de tais discussões em quadros mais amplos nos quais os determinantes de etnia, raça, gênero, classe social etc, também façam parte da constituição identitária do professor.

Podemos inferir que as autoras corroboram os dados do estudo de André (2000) acerca da categoria gênero e sua conexão com a temática da identidade docente. Concluem que a temática vem salientando a forma por meio da qual a profissão perde prestígio, em função da feminilização do magistério, e como isso causa, ou tem causado, a proletarização da profissão docente.

A análise empreendida por Canen, Arbache e Franco é concluída da seguinte forma:

As primeiras análises demonstraram que não podemos falar de multiculturalismo na década de 90 e sim de uma rede de categorias que evidenciam preocupações hoje, eminentemente, voltadas para as discussões multiculturais. Questões ligadas a gênero, etnia, raça, sexualidade, 'deficiência', identidade, entre outras, demarcam a trajetória de construção de um campo de saber transdisciplinar (CANEN; ARBACHE; FRANCO, 2000, p. 14).

Ainda não podemos falar, a partir dos dados apresentados por elas, de trabalhos que relacionem as questões multiculturais à formação docente de maneira explícita. Pode-se supor que tal conclusão se dê em função da forte influência do paradigma do professor como um profissional prático reflexivo, inspirado em Donald Schön, na década de 1990.

No período analisado pelas autoras, a pesquisa sobre a formação docente vive dois momentos. Num primeiro início dos anos de 1980 a pesquisa estava sob forte influência ainda dos paradigmas tecnocráticos da formação docente, amparados, sobretudo, no conceito de tecnologia educacional de B. F. Skinner. Num segundo, com o advento da epistemologia da prática, por meio das obras de Donald Schön, e de António Nóvoa e outros, a pesquisa sobre formação de professores passa a ter como preocupação a pessoa do professor, a constituição de sua identidade pessoal e profissional e a melhoria das condições de ensino e aprendizagem em sala de aula. As pesquisas sobre a formação de professores ainda não se encontravam influenciadas pelas questões multiculturais. Em outras palavras, havia, sim, outras influências teóricas na construção do pensamento pedagógico sobre a formação docente no Brasil.

Outro importante levantamento é o de Moreira (2001). Nele, o autor analisa trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd e artigos publicados em periódicos brasileiros, entre os anos de 1995 e 2000 e portadores de preocupações multiculturais. Os periódicos selecionados foram: Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Educação, Educação & Realidade, Educação & Sociedade e Educação em Revista.

Nesse trabalho, o autor buscou compreender de que maneira os estudos que focalizam teorias, práticas e propostas pedagógicas e curriculares evidenciam

preocupações com o multiculturalismo e quais seriam as tendências das pesquisas sobre a temática no período por ele analisado.

Moreira apresenta-nos os critérios utilizados para a seleção dos trabalhos, e que nos ajudaram em nosso estudo. Nas palavras dele:

Analisei um total de 46 textos, todos elaborados por pesquisadores brasileiros. Selecionei-os por relacionarem explicitamente multiculturalismo, escola e currículo ou por abordarem a expressão de diferenças referentes a classe social, etnia, gênero, orientação sexual e cultura em instituições escolares e arranjos curriculares (MOREIRA, 2001, p. 68).

O autor organizou os textos analisados em temáticas. De acordo com ele, foram encontrados 18 sobre currículo e etnia, 14 sobre currículo e diversidade cultural, 4 sobre multiculturalismo e propostas curriculares oficiais, 4 sobre multiculturalismo e formação docente, 3 sobre currículo e gênero, 1 sobre currículo, gênero e etnia, 1 sobre currículo homossexualidade e 1 sobre currículo e classe social.

Como nosso foco é a formação de professores, fomos buscar os dados apresentados pelo autor acerca dos 4 trabalhos que abordaram o multiculturalismo e a formação docente.

Moreira (2001) afirma que os quatro textos focalizam a formação de professores multiculturalmente orientados. Neste sentido, abordam aspectos tais como a inclusão de disciplinas voltadas à educação multicultural, novos conteúdos, procedimentos e valores, entre outros. O autor conclui que:

A necessidade de professores bem preparados para enfrentar os desafios provocados pela pluralidade cultural da sociedade e das escolas, 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 (MOREIRA, 2001, p. 71).

Desta forma, ficam as questões: Quais fatores têm levado os currículos da formação docente a não inserirem, ou inserirem de maneira pontual as preocupações multiculturais? Será que, decorridos alguns anos da publicação dos trabalhos analisados por Moreira, essa tendência se repete?

Neste sentido, algumas iniciativas, ainda que pontuais, já podem ser verificadas. Por exemplo, Moreira e Cunha (2008), em um trabalho de pesquisa que procurou investigar como e se a diferença e a identidade têm sido consideradas em cursos de formação docente, constatou que tal discussão, no caso da universidade em análise, já tem sido feita. Para os autores, é preciso ressaltar o caráter profícuo de uma abordagem que privilegie a construção dos processos das identidades nas salas de aula. Além disso, os autores sugerem que a concepção de uma identidade descentrada e mutável pode favorecer, na escola, na ação e na formação docente uma construção mais livre a respeito das múltiplas identidades dos estudantes. Para eles, a tensão entre o universal e o particular precisa ser compreendida, bem como as suas influências na construção das identidades dos alunos.

Um terceiro estudo de levantamento bibliográfico que nos auxiliou na compreensão da forma pela qual a formação de professores tem sido inserida nas pesquisas sobre multiculturalismo é o de Frangella e Pontes (2002), intitulado *Professores em tempos multiculturais: os desafios de repensar a formação*, apresentado no ENDIPE, em 2002.

Nele, as autoras analisaram a produção sobre a formação de professores em trabalhos apresentados na ANPED (focalizando os GTs Movimentos Sociais e Educação, Currículo, Didática, Ensino Fundamental e História da Educação), em artigos publicados em periódicos nacionais e em trabalhos apresentados no ENDIPE, entre os anos de 1995 e 2000. Elas analisaram 28 artigos publicados em periódicos, 42 trabalhos apresentados na ANPED e 42 no ENDIPE que abordaram o tema do multiculturalismo.

Depois de selecionar os trabalhos que abordavam o tema do multiculturalismo, as autoras foram levantar, dentre esses, quais focalizavam a formação de professores. Constataram que, dos 28 artigos sobre multiculturalismo, somente 6 versavam sobre a

formação docente. Nas Reuniões Anuais da ANPEd, dos 35 trabalhos selecionados, 6 focalizavam o tema em pauta; por fim, nos ENDIPes, dos 42 trabalhos, 8 discutiam a formação de professores.

A análise dos textos selecionados permitiu que as autoras chegassem a algumas conclusões. A primeira, corroborando os dados de Canen, Arbache e Franco (2000) e os de Moreira (2001), é que as questões de gênero, raça, religião não têm figurado como uma preocupação que oriente as ações para a formação de professores. Além disso, concluem que os trabalhos que relatem experiências de formação multicultural são escassos. Acresce-se a essas conclusões a afirmação de que, mesmo em trabalhos que não tiveram a formação como foco, a falta de capacidade dos professores para questionarem conhecimentos e valores em favor dos grupos silenciados pôde ser constatada. Ela – a formação docente – não tem preparado adequadamente os professores para lidarem com as questões da diversidade cultural.

Por fim, Frangella e Pontes concluem que:

Uma perspectiva multicultural no currículo e na formação docente precisa romper com o fazer calcado na justaposição de saberes que não promovem verdadeiramente nova ordem de posicionamentos. Diante da argumentação apresentada fica o questionamento: como favorecer a formação docente voltada para uma orientação multicultural crítica? Que estratégias possibilitariam o desenvolvimento de tal projeto? (FRANGELLA; PONTES, 2002, p. 14).

O quarto trabalho que nos auxiliou na compreensão de nosso objeto de estudo foi o elaborado por Candau, intitulado *Didática e perspectiva multi/intercultural: a produção dos ENDIPes de 1994 a 2002*, publicado em 2006.

Embora a autora focalize o tema da didática, o referido artigo fornece-nos subsídios para a compreensão das relações entre formação de professores e multiculturalismo. Nele, Candau (2006) fez um levantamento exploratório das fontes disponíveis numa primeira etapa; depois, fez a leitura dos textos sobre a temática em cada um dos ENDIPes.

De acordo com os dados apresentados pela autora, pudemos constatar que no ENDIPE realizado em 1994, não houve trabalhos que discutissem conjuntamente a formação de professores e o multiculturalismo. Aliás, a autora conclui que nesse evento a temática do multiculturalismo esteve praticamente ausente.

Para o ENDIPE realizado em 1996, a autora encontrou um trabalho que pode ser classificado como um indiciário, ou como um trabalho com potencial multicultural. Candau (2006), ao apresentar as características desse estudo, afirma tratar-se de um texto que focaliza as condições de trabalho e carreira docente, por meio de uma reflexão conceitual. A autora conclui que a presença do multiculturalismo, nesse evento, embora se fizesse sentir um pouco mais, ainda era frágil.

No evento realizado em 1998, a presença de trabalhos sobre o multiculturalismo se fez sentir com maior força, tendo havido 18 trabalhos, envolvendo essa temática, sendo 5 em simpósios e 13 em painéis. Desse total de trabalhos, apenas 1 simpósio abordou a formação de professores. Trata-se, de acordo com Candau (2006), de um texto de reflexão conceitual que discute a temática da formação sob diferentes olhares.

No evento realizado em 2000, a autora sinaliza ter encontrado 5 simpósios e 28 trabalhos em forma de painéis com a temática do multiculturalismo. Desses, 3 painéis abordam a temática da formação docente. Um trata da formação de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos. O segundo painel é o relato de uma experiência sobre as interfaces entre a formação de professores e a diversidade lingüística e cultural. Já o terceiro traz uma reflexão conceitual sobre a formação de professores para lidar com alunos que apresentam deficiência visual.

Em 2002, o último evento analisado pela autora, foram encontrados 3 simpósios e 24 painéis sobre o multiculturalismo. No universo total de trabalhos encontrados por Candau (2006), 4 focalizaram a temática da formação de professores. O primeiro foi um relato de experiência sobre a temática da comunicação intercultural, tendo como foco a questão lingüística. O segundo trabalho, uma pesquisa acerca dos desafios de se pensar a formação de professores nessa perspectiva; o terceiro texto, uma pesquisa sobre as relações entre a formação de professores e os estudos culturais. O quarto painel foi uma pesquisa sobre o processo de construção das identidades culturais de professores na perspectiva multicultural.

Ao concluir seu trabalho de pesquisa, Candau (2006) aponta alguns questionamentos. Para ela:

Como explicar essa presença ainda tão débil dessas questões neste campo quando, tanto nas práticas sociais quanto no âmbito educacional, elas se apresentam cada vez com maior força? Como explicar essa posição periférica das questões multi/interculturais no campo da Didática quando a temática da cultura assume cada vez mais uma centralidade na leitura do mundo e na reflexão das ciências sociais? Ou teria o campo da Didática, questões específicas que justificassem a dificuldade de penetração da temática multi/intercultural? Interesses divergentes entre os atores de um mesmo campo ou identidade do próprio campo que justificariam essa pouca presença? (CANDAU, 2006, p. 73).

A essas reflexões de Candau (2006), consideramos pertinente agregar: Por que a presença da temática multi/intercultural se faz ainda tão débil na formação de professores?

Talvez, algumas hipóteses possam ser levantadas. A primeira delas relaciona-se ao lento reconhecimento do Brasil como um país multicultural; acreditamos que isso se deva ao mito da democracia racial que ensejou a idéia de um país desprovido de preconceitos, no qual todas as raças convivem harmoniosamente. Para além do mito da democracia racial, acreditamos que o lento reconhecimento da existência dos preconceitos de várias ordens (racial, étnico, de gênero, orientação sexual, etário, entre outros) faz com que a formação de professores privilegie o trabalho com os aspectos cognitivos, desconsiderando o trato com a quebra de estereótipos e preconceitos. Além disso, não pode ser minimizada a forte influência do paradigma da racionalidade prática na formação de professores, tanto no âmbito da pesquisa como no da realidade cotidiana; tal aspecto faz com que a reflexão voltada para a emancipação social e para a consideração dos condicionantes sociais que influenciam a prática pedagógica seja relegada a segundo plano, uma vez que o foco da reflexão acaba sendo a prática dos professores no interior da sala de aula, sem as conexões com o contexto mais amplo. Por fim, há a crença de que a formação inicial de professores parece ainda preparar os futuros professores para um trabalho intelectual a favor da classe dominante, dos mais favorecidos. No âmbito da formação continuada, as experiências e cursos acabam por

privilegiar, de um lado, o atendimento do contexto de urgência no qual os professores desenvolvem sua prática, numa tentativa de “apagamento dos incêndios” da sala de aula – quando consegue; de outro lado, configura-se como momentos de veiculação de pacotes prontos e, por vezes, desconectados da realidade cotidiana das escolas.

Outro trabalho que nos auxiliou na compreensão de como a formação docente aparece nos estudos sobre multiculturalismo foi o de Leite (2006) intitulado *A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPEd (1994-2002)*. Nele, a autora analisou a produção de todos os GTs, levantando a temática em trabalhos selecionados para apresentação nas Reuniões Anuais, assim como os considerados excedentes, pôsteres, trabalhos encomendados e sessões especiais.

De acordo com os dados apresentados pela autora, todos os GTs tiveram trabalho com perspectivas multiculturais, explícitas ou não, dentre os quais se destacam o GT de Educação Popular com 12 trabalhos, o de Currículo com 16 e o de Movimentos Sociais e Educação com 20. O fato de ser o GT Movimentos Sociais e Educação aquele que contém o maior número de trabalhos é atribuído pela autora ao fato de o nascimento do multiculturalismo ter ocorrido nos movimentos sociais.

A autora organizou seus dados em cinco categorias. Para a categoria “Perspectiva multi/intercultural e integração de saberes” foram encontrados 2 trabalhos sobre a formação de professores. Na segunda categoria, “Perspectiva multi/intercultural e pedagogia da equidade, a autora encontrou 5 trabalhos referentes à formação docente. Para a categoria “Perspectiva multi/intercultural e redução do preconceito” foram encontrados 2 trabalhos. Na quarta categoria, “Perspectivas multi/intercultural e construção da identidade, a autora classificou 2 trabalhos. Por fim, nenhum trabalho foi classificado na categoria “Perspectiva multi/intercultural – abordagens teórico-conceituais”. Leite (2006) conclui seu trabalho sinalizando temas mais trabalhados e lacunas, mas não faz qualquer referência à formação docente.

Após essa exposição, fica a conclusão de que se as pesquisas sobre o multiculturalismo, na década de 1990, eram incipientes, aquelas que analisassem a formação docente a partir dessa perspectiva estavam praticamente silenciadas. Por meio da leitura e análise desses trabalhos, ficou a certeza de que nosso recorte temporal deveria se dar a partir do ano de 2000, uma vez que encontraríamos um número escasso

de trabalhos sobre multiculturalismo e formação de professores em períodos anteriores. Além disso, outro fato que justificou o nosso recorte foi a afirmação de Imbernón (2004), para quem o multiculturalismo deveria se constituir num grande desafio para os educadores do século XXI.

Procuramos, até aqui, mostrar as leituras das pesquisas de estado da arte e de levantamento bibliográfico que justificassem o recorte metodológico feito nesta tese. Nesta seção, apresentamos a maneira pela qual a pesquisa sobre multiculturalismo relaciona-se à formação docente. Procuramos delinear, em direção semelhante à da seção anterior, os aspectos que nos permitiram depreender a frágil presença do multiculturalismo na formação docente e também desta nas pesquisas sobre multiculturalismo.

Com o objetivo de delimitar as opções metodológicas deste trabalho, explicitamos, a seguir, o percurso empreendido para a construção de nossos dados.

1.3 – O PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo estrutura-se em torno da seguinte questão de pesquisa: *o que os estudos produzidos e publicados no Brasil, quando abordam a inserção do multiculturalismo na formação docente, revelam?* Esta questão central se desdobra nas seguintes: *De que maneira essa inserção ocorre no currículo da formação docente? Qual(is) concepção(ões) de multiculturalismo está(ão) presente(s) nesses trabalhos? De que maneira as categorias multiculturais (classe social, raça/etnia, gênero etc) têm sido compreendidas nos trabalhos selecionados?*

Para tanto, propusemo-nos a elaborar uma pesquisa de levantamento bibliográfico. Nossa primeira idéia era elaborar uma pesquisa de “estado da arte”, analisando dissertações e teses, além das fontes constantes desta pesquisa (artigos em periódicos, trabalhos da ANPEd e do ENDIPE). Contudo, havia dois obstáculos para isso. O primeiro era a inviabilidade de elaborar tal estudo sozinho, uma vez que o número de material encontrado revelava-se maior do que esperávamos. Além disso,

uma pesquisa de estado da arte não poderia, a nosso ver, encontrar-se premida pelo tempo do doutorado, pois o pesquisador precisa de amadurecimento, experiência e tempo para lidar com os dados.

O segundo obstáculo, não menos importante, foi a dificuldade de acesso aos trabalhos. Até meados de 2008, quando ainda sustentávamos a opção pela pesquisa de estado da arte, o acesso a uma grande parte das dissertações e teses mostrava-se cada vez mais dificultado. Nossa primeira forma de encontrar os trabalhos foi o acesso à Biblioteca Digital de Dissertações e Teses, uma vez que a partir de 2006, a quase totalidade das dissertações e teses deveria possuir uma versão digitalizada. Afirmamos quase totalidade porque o autor precisa autorizar a divulgação do material e constatamos, por exemplo, que algumas dissertações defendidas em 2006 não possuíam versão *online*.

Para os trabalhos cuja versão impressa não foi encontrada, fizemos a solicitação ao autor via e-mail. Na primeira tentativa, cerca de 20% das mensagens enviadas obtiveram retorno. Mediante essa dificuldade, a orientadora propôs-se a contactar os seus pares, explicando a importância dos trabalhos para a pesquisa e a dificuldade de acesso aos estudos. Do total de mensagens enviadas por ela, 35% responderam com a postagem do trabalho. Ainda permanecíamos sem acesso a uma alta quantidade de trabalhos. Havia, além dessa dificuldade, autores que não possuíam currículos na Plataforma Lattes do CNPq³, para que tivéssemos acesso aos respectivos correios eletrônicos.

O tempo, que já não nos era favorável, foi se tornando cada vez mais exíguo. Tentamos buscar os trabalhos pelo serviço do COMUT. Uma primeira dificuldade se revelou: o alto custo que isso implicaria, em razão da alta quantidade de trabalhos (a essa altura ainda precisávamos de quase 30). Como se não bastasse a dificuldade financeira – que poderia ser superada pela condição de bolsista – os serviços de acesso aos trabalhos entraram em greve. Outro ponto de angústia!

Decidimos, para não protelar ainda mais o início da pesquisa, que já se encontrava prejudicado pela espera dos trabalhos, elaborar um recorte no corpus inicialmente pretendido, mantendo, porém, o mesmo interstício.

³ <http://www.cnpq.br>

Desta forma, decidimos manter aqueles trabalhos aos quais teríamos maior facilidade de acesso. Estabelecemos, então, que o nosso corpus de análise seria composto pelos artigos publicados nos periódicos mais bem avaliados pelo QUALIS/CAPES, pelos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd e pelos apresentados nos encontros do ENDIPE.

Para os periódicos, estabelecemos como fonte aqueles de maior relevância, ou seja, aqueles que, à época da coleta de dados, foram avaliados como Internacional A, quais sejam: Educação & Realidade, Educação & Sociedade, Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e a Revista Brasileira de Educação. Seleccionamos, também, os periódicos avaliados como Nacional A (vide lista em anexo), pois havia alguns com importante circulação no meio educacional.

Para os trabalhos apresentados na ANPEd, excluimos os pôsteres, por ainda apresentarem, por definição, pesquisas em andamento, bem como os simpósios, colóquios, sessões especiais e trabalhos encomendados. Foram, então, levantados os trabalhos apresentados em todos os GTs e GEs da associação. No que se refere aos ENDIPEs, buscamos privilegiar os trabalhos que constavam do CD-Rom publicado pela organização do evento na categoria dos painéis. Aqui, também excluimos os pôsteres - pelo mesmo critério adotado para a ANPEd.

A exclusão dos textos provenientes de simpósios, colóquios, mesas redondas e trabalhos encomendados em ambos os eventos não ocorreu fortuitamente. Os textos selecionados são aqueles que, a nosso ver, representam uma demanda espontânea dos pesquisadores. Em outras palavras, são textos oriundos de dissertações de mestrado, teses de doutorado ou projetos de pesquisa específicos e, por isso, não atendem a uma determinada demanda das comissões organizadoras dos eventos, como, por exemplo, os trabalhos encomendados da ANPEd. Todavia, sabemos que a seleção e análise de materiais produzidos por pesquisadores seniores, que atendem a uma demanda específica - inclusive por meio de pesquisas de levantamento das produções - traria outra perspectiva ao nosso trabalho, podendo implicar, inclusive, mudança na tese defendida por nós. Mesmo cientes disso, julgamos ser importante manter o mesmo critério de seleção dos textos para ambos os eventos, o que nos levou, então, a

selecionar aqueles que possuíam as mesmas características no que se refere à divulgação de conhecimento produzido.

Quanto ao recorte temporal, o ano de início foi o de 2000. Fomos impulsionados a estabelecer tal ano como recorte inicial, primeiro, pela baixa presença da pesquisa sobre o multiculturalismo na década de 1990, de acordo com os dados dos trabalhos de estado da arte anteriormente apresentados. Pesou também o fato de que o acesso aos trabalhos a partir do ano 2000 encontra-se facilitado sobremaneira. Isso porque os artigos publicados em periódicos de grande circulação já se encontram *online*, ou têm acesso facilitado em bibliotecas; os trabalhos apresentados na ANPEd estão, todos, disponibilizados no portal eletrônico da associação⁴; e o acesso aos CDs do ENDIPE também não seria difícil.

E por que o ano final foi o de 2006? Primeiro, porque queríamos manter o mesmo recorte temporal para todas as fontes. Por exemplo, poderíamos estender tal recorte para 2007, neste ano não houve ENDIPE, evento que ocorre em anos pares. Poderíamos, então, estender o recorte para 2008. O problema que se revelava aí seria aguardar a publicação dos periódicos referentes ao segundo semestre, uma vez que algumas revistas só liberam seus exemplares em meados do ano seguinte, fato que traria complicações referentes ao prazo para a conclusão do doutorado. Por último, porém não menos importante, há os imperativos postos para a produção de uma tese; precisaríamos de tempo hábil desde o processo de levantamento e análise dos estudos selecionados até o período de elaboração do texto. Assim, para garantir o mesmo recorte temporal às três fontes de dados e tendo em vista o tempo que precisaríamos dedicar à construção do trabalho, estabelecemos o período correspondente aos anos de 2000 a 2006.

E quais seriam as características dos estudos que selecionamos?

Nesse conjunto de fontes de dados, fomos buscar os trabalhos que abordavam, explicitamente, a temática do multiculturalismo relacionada à da formação de professores. E para saber quais são esses trabalhos beneficiamo-nos da definição da pesquisa de Moreira (2001), para quem tais estudos são aqueles *que abordam a expressão de diferenças referentes a classe social, etnia, gênero, orientação sexual e cultura em instituições escolares e arranjos curriculares* (p. 68).

⁴ <http://www.anped.org.br>

Aqui, revelou-se uma dificuldade. O que fazer com estudos que tomam a questão racial como foco das discussões e concluem com apontamentos para a formação de professores? Esses não seriam considerados, pois estabelecemos que só seriam selecionados aqueles estudos que tivessem a formação docente como foco de discussão. Para a definição do foco da formação docente, recorremos a Mizukami *et al.* (2002), quando afirmam que o núcleo seria o processo de aprendizagem profissional da docência. Esse processo é tomado na perspectiva contínua, englobando etapas como a pré-formação (tudo o que o aluno vivencia antes do ingresso em um curso de formação), a formação inicial, a iniciação à docência e a formação continuada. Estudos sobre a prática pedagógica dos professores foram considerados como concernentes à formação docente quando apresentaram como foco a maneira pela qual os professores aprendem a ser professores no exercício da profissão.

Neste sentido, utilizamos a idéia da Gestalt quando aborda a relação figura-fundo. Assumimos que a formação docente não poderia ser fundo, tinha de ser figura. Isso porque muitos são os trabalhos que “mandam recados” para a formação de professores em suas conclusões. Porém, tal aspecto não nos bastava. A formação de professores, tomada a partir da perspectiva cultural, tinha que ser o foco para que um trabalho fosse selecionado como objeto de nosso estudo.

Uma segunda dificuldade revelou-se. O que fazer com os estudos que, por exemplo, abordam a temática das relações de gênero (uma categoria das preocupações multiculturais), mas não o fazem na perspectiva do multiculturalismo?

Para enfrentar tal problema, beneficiamo-nos da categoria criada por Canen, Arbache e Franco (2000): a de “trabalhos com potencial multicultural”. De acordo com elas, tal categoria abarca os trabalhos que, embora não abordem explicitamente as categorias do multiculturalismo, analisam raça, gênero, culturas, padrões lingüísticos, “deficiências” e outros marcadores envolvidos na formação e construção de identidades.

Dessa forma, o nosso quadro inicial de descritores estava composto. Em primeiro lugar, buscaríamos trabalhos contendo aqueles explicitamente multiculturais, tais como: multiculturalismo, interculturalismo, diversidade cultural, identidade cultural, sempre acompanhados pelos descritores centrais, que poderiam ser: formação de professores, formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização

docente, desenvolvimento profissional docente, aprendizagem profissional docente, políticas de formação, saberes docentes. Tais descritores foram extraídos dos estudos de André (2000), Brzezinski e Garrido (2006), Moreira (2001) e Canen, Arbache e Franco (2000).

Em segundo lugar, buscamos os trabalhos que apresentavam as categorias multiculturais em seus descritores, também acompanhados pelos da formação de professores. Assim, além dos descritores referentes à formação, buscamos os trabalhos que apresentaram um (ou mais) dentre os seguintes: diversidade cultural, classe social, relações de gênero, etnia, raça, necessidades especiais, religião, orientação sexual, educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos.

Além dos temas tradicionalmente afeitos ao multiculturalismo, acrescentamos a Educação de Jovens e Adultos, por ser a problemática geracional um tema gerador de desigualdades sociais e culturais e, também, quando suas análises foram tomadas pela perspectiva da cultura e do direito à educação. Acrescentamos a categoria da educação do campo, sobretudo do MST, por entender que tal temática possui uma conotação econômica de fundo, que poderia ser considerada uma questão de classe social.

Assumimos, contudo, que alguns estudos ficariam de fora. Neste sentido, não selecionamos aqueles que abordam questões que, embora afeitas ao multiculturalismo, não foram assumidas a partir da perspectiva cultural. Por exemplo, encontramos estudos sobre ética, direitos humanos, mas que não se propuseram a tecer considerações a partir da perspectiva cultural ou multicultural, enveredando pelo referencial do campo do direito.

O que permitiria afirmar que um estudo sobre formação de professores e direitos humanos não seria um estudo multicultural? Trabalhos que versem sobre direitos humanos, por exemplo, e que não tomem o problema pela perspectiva da cultura, não nos interessaram neste momento. Um outro exemplo possível: a formação de professores para a educação especial importou-nos quando foi discutida pela perspectiva da cultura, do direito à diferença e não quando tomada, somente, do ponto de vista da legislação ou das discussões referentes às dimensões biológica ou psicológica da deficiência.

Se fôssemos levar em conta a abrangência das questões multiculturais, vários seriam os estudos – quase todos, aliás – que se enquadrariam em nosso foco, pois o mundo é multicultural e todo trabalho de pesquisa “manda recados” ao tratamento da temática. Optamos, assumindo os riscos de tal recorte, por focalizar aqueles que abordaram as questões centrais do multiculturalismo – aquelas a partir das quais as questões da diferença e da igualdade se fazem sentir de maneira mais forte.

Faz-se mister salientar que este recorte está longe de representar uma fronteira rígida do que significa ser ou não ser estudo preocupado com as questões multiculturais. Ele funciona para nós como uma forma encontrada para estabelecer as fronteiras de nosso trabalho e tem como propósito principal o de nos ajudar na delimitação do foco do estudo.

Definido o recorte temático, procedemos à seleção dos trabalhos. Num primeiro momento, a seleção deu-se pelo título. Alguns já puderam ser selecionados por apresentarem explicitamente a preocupação com o multiculturalismo e a formação de professores no título. Todavia, como já era esperado, esse procedimento mostrou-se insuficiente. Muitos estudos geraram dúvidas quanto ao foco. Para esses, percorremos uma segunda etapa de seleção: a leitura dos resumos. Isso ajudou-nos a delimitar melhor quais seriam os estudos selecionados, mas, ainda assim, houve dúvidas.

Para dirimir as dúvidas, partimos para a leitura integral dos textos que ainda requeriam maiores esclarecimentos. Depois de selecionados os trabalhos, passamos à leitura integral de todos os que haviam sido identificados como portadores de preocupações multiculturais. A leitura integral permitiu-nos delimitar ainda mais o foco de nossa tese. Durante a leitura, fomos destacando os seguintes aspectos: instituição(ões) de origem do(s) autor(es), questão de pesquisa, objetivos, procedimentos metodológicos, principais autores utilizados, resultados e conclusões (modelo de ficha encontra-se no apêndice). Alguns destes dados serão apresentados no capítulo seguinte.

A seguir, depois da leitura integral de todos os trabalhos, apresentamos os números finais a que chegamos no que se refere aos estudos sobre formação de professores e que podem ser considerados como explícita ou potencialmente multiculturais.

Os artigos publicados em periódicos avaliados como Internacional A e Nacional A e que abordam a temática da formação docente, com recorte multicultural, explícito ou não, são:

NOME DO PERIÓDICO	Nº DE ARTIGOS
Ciência & Educação – UNESP/Bauru	1
Educação & Pesquisa – FEUSP	2
Educação & Sociedade	1
Educação & Realidade	3
Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação – CESGRANRIO	1
Educar em Revista – UFPR	2
Revista de Educação PUCRS	1
Revista Brasileira de Educação – ANPED	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
Cadernos de Pesquisa (FCC)	0
Total	13

Quadro 1: Lista de periódicos com artigos selecionados sobre a temática em foco

Percebe-se uma produção em periódicos abordando o cruzamento das temáticas multiculturais e a formação de professores ainda pequena. Chama-nos a atenção a inexistência de artigos publicados nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, a despeito de possuir inúmeros artigos publicados sobre as questões de gênero.

Para os trabalhos apresentados ou aprovados como excedentes na ANPED, temos a seguinte situação

REUNIÕES ANUAIS	GT (GRUPOS DE TRABALHO)	TOTAL DE TRABALHOS
2000	Currículo	1
2001	Currículo	1
2002	Formação de Professores (2) / Afro-brasileiros e Educação (1)	3
2003	Formação de Professores (1) / Educação Especial (1)	2
2004	Formação de Professores	2
2005	Formação de Professores (2) / Currículo (2) / Afro-brasileiros e Educação (1)	5
2006	Educação Popular (2) / Afro-brasileiros e Educação (1)	3
	TOTAL	17

Quadro 2: Lista de GTs que tiveram trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED sobre a temática em foco

Um primeiro olhar para o quadro 2 coloca-nos uma indagação: se o multiculturalismo é temática emergente e esteve com uma boa presença na reunião de 2005, por que esteve ausente das discussões sobre a formação de professores em 2006?

Talvez, essa ausência possa ser explicada pelo fato de ter ocorrido o ENDIPE, um evento de maior amplitude. Isso poderia “desviar” a publicação dos trabalhos referentes ao multiculturalismo e a formação de professores para o ENDIPE.

Por fim, traçamos o quadro referente aos trabalhos apresentados no ENDIPE.

ANO E CIDADE DO ENCONTRO	Nº Trabalhos
2000 – Rio de Janeiro/RJ	2
2002 – Goiânia/GO	6
2004 – Curitiba/PR	8
2006 – Recife/PE	11
TOTAL	27

Quadro 3: Número de trabalhos apresentados no ENDIPE sobre a temática em foco

Assim, o nosso corpus final de análise, ou seja, os trabalhos que tratam da formação de professores, considerados por nós como explícita ou potencialmente multiculturais, foram 13 artigos publicados em periódicos (Internacional A e Nacional A), 17 trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd e 27 trabalhos apresentados no ENDIPE.

Neste capítulo, procuramos mostrar nas duas primeiras seções, as constatações teóricas feitas na leitura e análise das pesquisas de estado da arte sobre formação docente e sobre multiculturalismo que nos permitiram definir o caminho metodológico para a construção dos dados. A partir dessas constatações, procuramos delinear o percurso metodológico empreendido durante a elaboração da tese. No capítulo seguinte, arrolaremos alguns dados referentes a uma primeira incursão nos textos selecionados, que já permitiu identificar algumas tendências.

CAPÍTULO 2 – REVELANDO CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Neste capítulo, apresentaremos as características dos estudos selecionados. Arrolaremos os aspectos identificados nos textos, tais como: ano de publicação e/ou apresentação, instituição, categoria multicultural focalizada, âmbito da formação docente focalizado, componente curricular, vínculo multicultural, tipo de estudo e autores mais utilizados. Acreditamos que essa explicitação é imperiosa por ser uma forma de identificação das tendências das pesquisas.

Para elaborar o capítulo, tomamos como referência os trabalhos de André (2000) e Brzezinski e Garrido (2006). Destes, emprestamos as conceituações referentes à formação de professores, bem como bases para a compreensão dos tipos de estudo realizados.

Os trabalhos de Canen, Arbache e Franco (2000) e Moreira (2001) também nos serviram como fundamento para a construção do presente capítulo. Do primeiro, tomamos os conceitos de trabalhos com vinculação explícita ou potencial ao multiculturalismo. Do segundo, tomamos por empréstimo as categorias de preocupação de análise da teoria multicultural, tais como raça/etnia, classe social, gênero, sexualidade, idade, diversidade cultural, entre outras.

Sabemos que toda categorização é precária. Contudo, tal trabalho tem mais uma função heurística que a de uma fronteira rígida de enquadramento dos trabalhos. Os dados que se seguem são frutos de nossa leitura, sendo possíveis outras leituras dos mesmos dados.

Entre os anos de 2000 e 2006 – recorte temporal estabelecido por esta tese – encontramos um número ainda pequeno de trabalhos que focalizaram, conjuntamente, as discussões sobre multiculturalismo e formação de professores. Foram considerados foco desta tese: 13 artigos publicados nos periódicos avaliados como Internacional e Nacional A, 17 trabalhos apresentados na ANPEd e 27 trabalhos apresentados no ENDIPE.

Se levarmos em conta a categoria criada por Canen, Arbache e Franco – trabalhos com potencial multicultural – os números diferem nas três fontes. Para os artigos publicados em periódicos, 11 dos 13 selecionados foram considerados com vínculo explícito ao multiculturalismo. Já para os trabalhos apresentados na ANPEd, dos 17, 8 foram classificados como explicitamente multiculturais. Por fim, no ENDIPE, dos 27, 11 foram considerados com tal característica.

	TOTAL DE TEXTOS	FOCO MULTICULTURAL EXPLÍCITO	%
Artigos	13	11	84,6
Trabalhos ANPEd	17	8	47
Trabalhos ENDIPE	27	11	40,7
TOTAL	57	30	52,6

Quadro 4: Organização dos trabalhos quanto ao vínculo com a temática multicultural.

Como pode ser verificado no quadro 4, os trabalhos com vínculo explícito ao referencial do multiculturalismo compõem pouco mais da metade do total selecionado. Se tivéssemos restringido nossas análises aos trabalhos ancorados explicitamente no multiculturalismo, teríamos um quadro bastante reduzido de estudos. Contudo, a categoria criada por Canen, Arbache e Franco (2000) “trabalhos com potencial multicultural” ajudou-nos a, além de ampliar o número de estudos que seria selecionado inicialmente, compreender que pesquisas sobre gênero, raça, classe social, necessidades especiais, por exemplo, ainda que não ancoradas no referencial multicultural, mas tomados a partir da perspectiva das relações entre escola e cultura poderiam auxiliar-nos na compreensão de outras facetas de tratamento das questões culturais no âmbito educacional.

Sendo assim, os dados permitem-nos inferir que a formação de professores analisada a partir da perspectiva multicultural explícita ainda é um tema pouco explorado. Vemos, assim, corroborada a afirmação de Candau (2001), quando discorre sobre as propostas relativas à formação de professores. Embora suas argumentações fossem referentes à década de 1990, em que ela julgava haver pouco avanço na formação de professores, menos pela existência de um aprofundamento teórico e de propostas concretas, e mais por uma falta de vontade política, tais palavras mostram-se atuais e pertinentes. De acordo com ela, [...] *as questões culturais e seu impacto sobre a*

escolarização não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente. (CANDAU, 2001, p. 238).

A esta discussão, podemos acrescentar as considerações de Canen (2001), para quem a morosidade e resistência para a inserção das questões culturais na formação de professores pode ser corolário do lento processo de reconhecimento do Brasil como um país multicultural. Isso porque predominou, e ainda paira no ideário da sociedade, o mito da democracia racial. Vemos aqui que uma de nossas hipóteses confirma-se: a inserção do multiculturalismo nos estudos sobre a formação de professores ainda se faz de maneira bastante tímida. Assim, corroboramos os dados trazidos no capítulo anterior alusivos à frágil presença das questões culturais na formação de professores.

Ademais, cabe ressaltar que tal situação ainda pode ser explicada pelos efeitos às avessas que podem ocorrer em função de uma apropriação banalizada do multiculturalismo. Em outras palavras, como corolário de uma leitura e apropriação frágeis, superficiais e banalizadas da teoria multicultural, alguns setores da sociedade advogam que é uma forma de se interpretar o processo educativo por meio da exclusão das pessoas brancas, ricas, cristãs, heterossexuais, jovens, bonitas, em perfeitas condições físicas, do sexo masculino etc. Assiste-se a uma construção de ferrenhas críticas à teoria que vem questionar a manutenção do *status quo* da sociedade. Nesse sentido, recorreremos às palavras de Semprini (1999), ao afirmar que o multiculturalismo tem sido visto como uma ameaça à sociedade branca, no caso, por exemplo, dos Estados Unidos da América. Essa leitura equivocada do multiculturalismo faz supor que, no tocante à formação de professores, os currículos devam privilegiar somente as experiências das mulheres, dos negros, dos pobres, dos índios, dos homossexuais, dos portadores de necessidades especiais, desprezando as formas convencionais de construção do conhecimento.

Na verdade, uma educação de base multicultural constrói-se com a premissa de ser uma educação para todos, uma educação voltada para o diálogo e para a construção das diferenças como uma mola propulsora para o desenvolvimento social e não um mal a ser extirpado. No que se refere a isso, valem-nos da afirmação de Canen (2001), para quem:

Argumenta-se que uma educação multicultural deve ser um imperativo não só com relação aos grupos discriminados, como também com relação aos grupos dominantes, uma vez que tal tipo de educação visará não a igualdade educacional, como também a formação de novas gerações destituídas de preconceitos, reconhecendo a pluralidade étnico-cultural como um enriquecimento e não como uma deficiência para a sociedade (CANEN, 2001, p. 209).

Concordamos com a autora quando afirma que uma educação multicultural não está restrita aos grupos oprimidos e, tampouco, à conversão dos grupos opressores. Trata-se de uma proposta educacional pautada no diálogo, no respeito às diferenças e, principalmente, na problematização das desigualdades históricas, políticas, sociais e culturais que permeiam a construção das identidades dos indivíduos. Todavia, acreditamos que, ao defender que uma educação multicultural visa à formação de novas gerações sem preconceitos, a autora incorre numa armadilha ideológica. Primeiro, porque o multiculturalismo não pode ser assumido como uma panacéia para os problemas educacionais. Adotando o conceito de paradigma de Kuhn (1970), o multiculturalismo, como um arcabouço teórico, tem suas preocupações específicas - que perpassam todo o processo de ensino e aprendizagem - e, ao mesmo tempo, tem suas limitações. Não há um referencial epistemológico que consiga dirimir todos os problemas surgidos no interior de nossas escolas. Em segundo lugar, porque a autora atribui um poder exacerbado ao multiculturalismo de tal modo que ele, por si só, enseje a formação de seres humanos melhores. Em terceiro - e não menos importante, o perigo que tal suposição pode trazer: não questionamos a inequívoca contribuição que o multiculturalismo tem trazido para o pensamento pedagógico, porém, ao atribuir a essa forma de pensamento e de construção do conhecimento um campo de atuação e uma responsabilidade social grandes demais, pode-se incorrer no erro de atribuir à teoria multicultural a culpa por todas as mazelas presentes no ambiente escolar. O que defendemos é que o multiculturalismo seja assumido como uma das respostas possíveis para os problemas educacionais e não como a única solução.

Outro dado encontrado nos estudos é referente ao ano de publicação dos artigos ou de apresentação dos trabalhos nos eventos. No que tange esse assunto, temos a seguinte situação:

	ARTIGOS	Trabalhos ANPEd	Trabalhos ENDIPE	TOTAL	%
2000	0	1	2	3	5,3
2001	4	1	Não há evento	5	8,8
2002	1	3	6	10	17,5
2003	2	2	Não há evento	4	7,0
2004	2	2	8	12	21,1
2005	3	5	Não há evento	8	14,0
2006	1	3	11	15	26,3
TOTAL	13	17	27	57	100

Quadro 5: Organização dos trabalhos quanto ao ano de apresentação e publicação.

Óbvio está que o maior número de trabalhos apresentados nos anos de 2002, 2004 e 2006 deve-se à ocorrência do ENDIPE. Contudo, o que nos chama a atenção são os dados da ANPEd. Parece ter havido um aumento no interesse pela temática no ano de 2005. Contudo, o que se verifica é o que o GT Formação de Professores não teve trabalhos selecionados, explícita ou potencialmente multiculturais, nos anos de 2000, 2001 e 2006.

A produção da ANPEd esteve dispersa em cinco GTs.

GT – GRUPO DE TRABALHO	Nº de trabalhos	% referente à produção da ANPEd
GT 6 – Educação Popular	2	11,8
GT 8 – Formação de Professores	7	41,2
GT 12 – Currículo	4	23,5
GT 15 – Educação Especial	1	5,9
GT 21 – Afro-Brasileiros e Educação	3	17,6
TOTAL	17	100

Quadro 6: Organização dos trabalhos quanto ao GT em que foram apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd

Os dados encontrados no quadro 6, concernentes à dispersão da teoria multicultural entre os GTs, podem ser explicados pela própria constituição multiculturalismo: uma teoria híbrida e que busca respaldo nas diferentes áreas do conhecimento (Antropologia, Sociologia, Economia, Linguística, por exemplo). Em

contrapartida, a própria constituição da Associação por GTs acaba dando uma suposta idéia de dispersão temática dos trabalhos, mesmo encontrando vários GTs que se propõem a discutir trabalhos que focalizem problemáticas afins.

Somos, deste modo, instados a pensar: o que define o campo da formação de professores? Quais características e preocupações os estudos deveriam apresentar para serem considerados como versando sobre a formação docente? Mesmo sendo a ANPEd um dos *loci* mais importantes de disseminação do conhecimento produzido na área educacional, o que levaria o multiculturalismo a estar timidamente presente na produção sobre formação de professores? Seria, como sugere Canen (2001), conseqüência do lento reconhecimento multicultural do país, a presença ainda incipiente da temática? Ou seria a disputa pela definição do campo da formação docente?

A respeito da definição do campo da formação de professores, defendemos que seu campo tem como ponto central o processo de aprendizagem profissional da docência (MIIZUKAMI *et al.*, 2002). Esse processo é visto como um *continuum* que começaria antes mesmo da formação inicial e não teria um fim estabelecido *a priori*. Dessa forma, seus estudos, além de focalizar as etapas componentes desse processo (pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação continuada), abarcaria estudos sobre identidade e socialização profissional, políticas de formação e análises sobre as práticas pedagógicas desde que sejam tomadas pela perspectiva do professor como um adulto aprendente, ou seja, aquele que ensina e aprende enquanto ensina.

Para a questão a respeito do que levaria o multiculturalismo a estar ausente das pesquisas sobre formação, acreditamos que, além do lento reconhecimento do Brasil como um país multicultural, isso possa ser explicado pela disputa do campo da formação de professores. Esse campo é fortemente influenciado pelo paradigma da epistemologia da prática, que põe em destaque a figura do professor como um profissional reflexivo, ou como um profissional pesquisador. Assim sendo, as discussões referentes ao multiculturalismo ainda não desfrutam do espaço que poderiam, em função de não serem consideradas preocupações centrais do paradigma ainda dominante no campo da formação docente.

Com isso, estamos querendo apontar que o multiculturalismo não se faz presente na formação docente em função da disputa pelo campo que ainda se encontra sob a égide de outras influências teóricas.

Chama-nos a atenção, também, que alguns GTs – que poderiam ser considerados como diretamente envolvidos com preocupações multiculturais – não tenham apresentado produções sobre o tema. Referimo-nos, por exemplo, aos GTs de Movimentos Sociais e Educação e Gênero, Sexualidade e Educação.

Para os artigos em periódicos, foi encontrado, excetuando-se o ano de 2000, um número pequeno de trabalhos que articulam o multiculturalismo e a formação docente. No ENDIPE, podemos inferir que trabalhos relacionando a formação de professores ao multiculturalismo têm sido apresentados e mostram um crescimento, ainda que bastante tímido.

As instituições de origem dos trabalhos também se mostraram um dado revelador. Para este item, surpreende-nos a forte presença das universidades do estado do Rio de Janeiro. No que se refere a isso, a situação é:

NOME DA INSTITUIÇÃO	Artigos	ANPEd	ENDIPE	%
Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ)	0	1	0	1,7
ONG – Novamérica	0	0	1	1,7
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)	1	0	0	1,7
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)	0	0	1	1,7
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	0	1	0	1,7
Universidade de Aveiro (Portugal)	0	0	1	1,7
Universidade de Brasília (UnB)	0	1	0	1,7
Universidade de São Paulo (USP)	1	0	0	1,7
Universidade de Uberaba (UNIUBE)	0	1	0	1,7
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	0	0	1	1,7
Universidade do Estado do Ceará (UECE)	0	0	1	1,7
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	0	1	0	1,7
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	0	0	1,7
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	0	0	1	1,7
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru)	0	0	1	1,7

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	0	1	0	1,7
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	0	0	1,7
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	0	0	1,7
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	0	0	1	1,7
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	0	1	0	1,7
Universidade Federal do Pará (UFPA)	0	0	1	1,7
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	0	0	1	1,7
Universidade Federal Fluminense (UFF)	0	1	0	1,7
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	0	1	0	1,7
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	0	0	2	3,6
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente)	0	0	2	3,6
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	0	1	1	3,6
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG)	0	0	2	3,6
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	1	1	1	5,6
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	0	2	2	7,4
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	0	1	5	10,6
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	7	3	2	21,2
TOTAL	13	17	27	100

Quadro 7: Organização dos trabalhos quanto às instituições de origem.

Se organizarmos os dados por estado, a centralidade do Rio de Janeiro na temática multiculturalismo e formação de professores é evidente. Dos 57 trabalhos, 22 foram produzidos por universidades fluminenses (quase 40% da produção). O segundo estado é o de Minas Gerais, que responde pela autoria de 9 trabalhos, enquanto 6 estudos são oriundos de São Paulo e 5 do Rio Grande do Sul. Em seguida, Amazonas e Santa Catarina aparecem com 3 trabalhos; Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte tem 1 trabalho cada. Ainda é possível identificar um trabalho proveniente de Portugal.

Legitimando dados de pesquisas de levantamentos anteriores, a Região Sudeste é o principal núcleo de produção dos trabalhos sobre a temática da formação de

professores na perspectiva multicultural, fato este explicado pelo alto número de programas de pós-graduação existentes na região. Todavia, a diferença para os estudos anteriores é que para a nossa temática, a centralidade não está no estado de São Paulo que responde por cerca de 10% da produção, a despeito de ser aquele que possui o maior número de programas de pós-graduação. Somos levados a inferir que o celeiro das preocupações multiculturais é o estado do Rio de Janeiro, responsável, sozinho, por quase 40% da produção sobre a temática.

As pesquisas de estado da arte realizadas por André (2000) e por Brzezinski e Garrido (2006) ajudaram-nos a verificar as categorias que foram privilegiadas nas pesquisas sobre formação de professores. Dessa forma, fomos levantar quais trabalhos abordam a formação inicial, a formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica, políticas de formação, entre outros.

Encontramos a seguinte situação:

TEMAS DA FORMAÇÃO	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	TOTAL	%
Concepções sobre docência e formação de professores	1	1	0	2	3,5
Identidade e profissionalização docente	0	0	1	1	1,7
Revisão de literatura	2	1	1	4	7,1
Formação continuada	1	5	1	7	12,3
Trabalho docente	0	2	4	6	10,5
Formação inicial	2	4	10	16	28,1
Propostas e políticas de formação	7	4	10	21	36,8
TOTAL	13	17	27	57	100

Quadro 8: Organização dos trabalhos quanto ao âmbito da formação pesquisado.

De acordo com o exposto no quadro 8, podemos verificar que os temas da formação inicial e das propostas e políticas de formação são aqueles que mais têm sido estudados no que se refere ao referencial do multiculturalismo.

Para o tema concepções sobre docência e formação inicial de professores, os subtemas privilegiados foram: a discussão sobre fundamentos epistemológicos da formação de professores e as concepções de professores formadores sobre pesquisa em

educação. No tema identidade e profissionalização docente, o foco foi na discussão sobre a autonomia e suas interfaces com a construção da identidade profissional. Encontramos, também, 4 estudos sobre revisão de literatura: três (1 artigo, 1 trabalho na ANPEd e 1 no ENDIPE) focalizam a temática do multiculturalismo nas dissertações e teses e o outro (1 artigo) analisa a temática da formação de educadores para a atuação na educação sexual.

Na categoria formação continuada, os sete estudos focalizaram o subtema projetos e programas de formação promovidos por secretaria, órgãos de financiamento, universidades e/ou ONGS.

Para o tema trabalho docente, das duas pesquisas apresentadas na ANPEd, 1 focaliza o ensino fundamental e a outra focaliza o estudo da prática docente também no ensino fundamental. Do total de trabalhos apresentados no ENDIPE, dois são sobre saberes docentes em diferentes níveis de ensino (fundamental e superior) e com diferentes componentes curriculares (História e Música) e os outros dois focalizam estudos da prática docente, também em diferentes níveis de ensino (fundamental e superior).

Com relação à formação inicial, encontramos a seguinte situação: 2 estudos focalizam a formação em nível Médio, na modalidade magistério (1 artigo e 1 trabalho no ENDIPE); 1 (na ANPEd) focaliza o curso Normal Superior, 8 focalizam o curso de Pedagogia (2 trabalhos na ANPEd e 6 no ENDIPE), 1 (na ANPEd) o curso de Pedagogia da Terra, 1 (no ENDIPE) focaliza Licenciatura (especificamente, em Física), outro (artigo) integra análises nos cursos de Pedagogia e História, 1 focaliza formação de professores em Pedagogia e Psicologia e 1 realiza um estudo histórico sobre a formação inicial de professores homens.

Destes estudos, alguns ainda centram a atenção no trabalho com componentes curriculares específicos. No que se refere a isso, dos dois estudos sobre a formação de professores em nível Médio; o único artigo centra a atenção na disciplina Filosofia da Educação. Para os 7 trabalhos sobre o curso de Pedagogia, 4 centram sua atenção em componentes curriculares específicos, a saber: dois sobre a disciplina Prática de Ensino (os 2 do ENDIPE), 1 a disciplina Educação Especial (na ANPEd) e um trabalho

apresentado na ANPEd focaliza uma disciplina denominada Tópicos Especiais em Multiculturalismo e Educação.

Por fim, a maior parte dos estudos encontra-se na categoria 'políticas e propostas de formação de professores. Os 7 artigos selecionados e que foram considerados como referentes ao tema, tratam das seguintes sub-categorias: 2 sobre propostas de formação para a diversidade cultural, 2 sobre políticas de currículo e de formação e 3 abordam os novos espaços (*loci*) para a formação de professores, como, por exemplo, o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia, os salões étnicos e o Movimento Sem Terra.

Os três trabalhos apresentados na ANPEd revelam os seguintes subtemas: 1 sobre políticas de formação, 1 sobre a formação de professores para a diversidade cultural e 1 sobre os novos espaços para a formação (o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia). Dos 10 trabalhos apresentados no ENDIPE, o subtema políticas de formação foi abordada por um trabalho; os novos espaços de formação também foi tema abordado por um trabalho; enquanto a formação de professores para a diversidade cultural e para a educação inclusiva foi uma sub-categoria focalizada por 9 trabalhos.

Após essa apresentação alusiva ao âmbito da formação de professores focalizado pelos estudos, verificamos algumas tendências: a) a grande quantidade de estudos que refletem sobre e apresentam propostas de formação, tanto inicial quanto continuada, para a atuação dos professores visando ao trabalho com a diversidade cultural; b) a tendência dos estudos à centralização das análises a partir do curso de Pedagogia; c) um número considerável de trabalhos sobre a formação continuada, especialmente tomando como ponto de análise os novos espaços formativos. Talvez, pelo fato de o multiculturalismo ter nascido no seio dos movimentos sociais, essa busca pela formação docente em espaços não-escolares seja um sinalizador do reconhecimento de outras instâncias também formadoras de professores. E esses novos *loci* formativos são focalizados nas pesquisas sobre os movimentos sociais e sobre a etnia indígena.

Sinaliza-se, a nosso ver, que a formação de professores, em seus vários âmbitos, e especialmente no da continuada, conforme apontam os estudos, não pode mais centralizar sua atenção na educação escolar exclusivamente. Quem sabe essa possa ser

uma perspectiva promissora para a busca do diálogo entre o conhecimento produzido no estado de estudante e no estado de esquina de rua (MCLAREN, 1992).

Porém, julgamos que os dados mais interessantes seguem na contramão do que foi constatado nos estudos de André (2000) e Brezinski e Garrido (2006). Neles, conforme pôde ser notado no capítulo anterior, as autoras sinalizaram que os estudos concernentes à identidade e profissionalização docente construíram-se tomando as relações de gênero como perspectiva de análise. Aqui em nossa tese, verificamos que, primeiro, a categoria gênero é quase silenciada no que se refere à formação de professores na perspectiva multicultural. Segundo, que o único estudo que abordou identidade e profissionalização docente, sequer mencionou as relações de gênero. E terceiro: os estudos sobre gênero sequer mencionaram a temática da identidade. Deste modo, acreditamos nas palavras de Paraíso (2002) ao advogar que o gênero é um campo de silêncio nos currículos da formação de professores. Em nosso estudo, embora não possa mais ser considerado um campo de silêncio, constatamos que sua presença ainda é incipiente.

Procuramos descobrir nos textos selecionados quais foram as categorias multiculturais privilegiadas. Para tanto, tomamos como base o trabalho de Moreira (2001). Os estudos selecionados podem ser considerados como apresentando os focos nas seguintes categorias:

CATEGORIAS	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	TOTAL	%
Diversidade Cultural	8	6	17	31	54,3
Etnia / raça	2	5	2	9	15,8
Necessidades especiais ⁵	1	2	3	6	10,5
Classe social	1	2	2	5	8,8
Gênero e sexualidade	1	1	1	3	5,3
Geração (Jovens e Adultos)	0	1	2	3	5,3
TOTAL	13	17	27	57	100

Quadro 9: Organização dos estudos quanto à categoria multicultural abordada.

É possível pensar na localização geográfica das categorias. Se o estado do Rio de Janeiro foi apontado em quadro anterior (quadro 6) como o celeiro dos estudos

⁵ Não obstante as discussões realizadas na área de Educação Especial acerca do termo conceitual a ser utilizado, optamos pelo termo “necessidades especiais” por uma questão heurística durante a organização dos dados.

multiculturais, o mesmo não se pode afirmar quando auscultamos os dados das categorias em específico.

No que concerne a isso, verificamos que há uma dispersão temática. Por exemplo, na categoria formação de professores e classe social os 5 trabalhos foram produzidos, cada um deles, em lugares distintos (Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Norte e Santa Catarina). Para os trabalhos da categoria formação de professores e etnia/raça, os 4 que focalizaram a temática da raça negra tiveram Minas Gerais com 2 trabalhos, Rio de Janeiro e Santa Catarina – com um estado cada – são os locais nos quais se originaram. Já, dos 4 sobre a questão indígena, 2 são do estado do Amazonas, 1 do Mato Grosso do Sul e 1 de Santa Catarina.

Dos 6 trabalhos sobre formação de professores e necessidades especiais, 4 foram produzidos em universidades do estado de Minas Gerais, ao passo que dos 31 textos sobre formação de professores e diversidade cultural, 18 são do Rio de Janeiro.

Quatro aspectos chamam-nos a atenção nesse panorama traçado: a) a alta concentração de estudos sobre diversidade cultural no Rio de Janeiro (quase 60% do total sobre o tema); b) a presença firme de Minas Gerais nos estudos sobre formação de professores e necessidades especiais (do total de 6 trabalhos, 4 foram produzidos nesse estado – 66,7% do total); c) a presença do estado de São Paulo na categoria formação de professores e gênero e sexualidade (dos 3 estudos sobre a temática, 2 foram produzidos nesse estado); d) e a presença do Amazonas na temática formação de professores e a questão indígena (dos 4, 2 foram produzidos no estado).

Passamos agora a descrever como organizamos as categorias expostas no quadro anterior, tomando como base a pesquisa de Moreira (2001) e quais estudos foram considerados pertencentes a elas.

2.1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL

A categoria formação de professores e diversidade cultural, no trabalho de Moreira (2001), foi considerada aquela que abarcou os estudos sobre questões referentes à concepção de multiculturalismo, à diversidade cultural, à diferença cultural, à desigualdade socioeconômica, à identidade cultural, às culturas na escola, à tensão universalismo *versus* relativismo e às condições educacionais de alguns grupos de imigrantes. Aqui em nosso estudo, essa foi a categoria mais focalizada, tendo sido abordada em mais de 50% dos textos selecionados. Além de servirmos-nos das definições de Moreira (2001), acrescentamos que estudos referentes à cidadania cultural, à emancipação e transformação social, aos direitos humanos, às práticas de reflexão sobre a diversidade cultural na escola e à inclusão sociocultural também compuseram o que chamamos de formação de professores e diversidade cultural.

Nos 8 artigos selecionados, verifica-se a seguinte situação: o texto de Canen, Arbache e Franco (2001) adota uma concepção ampla de multiculturalismo, discutindo, inclusive, os conceitos de trabalho explicitamente multicultural e com potencial. A partir de uma pesquisa de revisão de literatura, as autoras procuraram apontar de que maneira o multiculturalismo foi pesquisado nas dissertações e teses defendidas entre os anos de 1981 e 1996. Canen e Andrade (2005) buscaram compreender de que maneira professores formadores, atuantes no nível universitário, constroem seus discursos sobre pesquisa em educação e sua contribuição para a formação inicial de professores.

Para os estudos considerados como pertencentes à categoria “políticas e propostas de formação”, Moreira (2001) firma-se nos conceitos de cultura e diversidade cultural para resgatar a dimensão política da formação de professores. A partir dessa perspectiva, faz alusão ao tipo de professor que se pretende formar e à necessária reflexão sobre o significado de se assumir a formação de professores como um compromisso político. Canen (2001) toma como base os conceitos de universos culturais e representações docentes, para investigar de que maneira a formação pode propiciar o contato com os universos culturais dos alunos, e como se contrapõem a cultura da escola e a cultura do aluno. Para tanto, assume a perspectiva de diálogo entre a formação de professores e o universo e representações culturais dos alunos. Por fim,

Canen e Xavier (2005), em um trabalho de análise documental sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente explicitam uma concepção ampla de multiculturalismo, auscultando de que maneira o documento propicia ou não a formação de professores na perspectiva da multiculturalidade.

Dois artigos focalizaram a “formação inicial de professores” e a diversidade cultural. Carvalho (2001) busca refletir sobre as relações entre escola, cultura e sociedade e suas contribuições e influências para a formação de professores nos cursos de Pedagogia e História, utilizando os conceitos de cidadania cultural e cultura escolar. Santos (2004), analisando a formação de professores em nível médio, assume a disciplina de Filosofia da Educação como tendo inspiração multicultural. A partir dessa perspectiva, defende que a formação de futuros professores deve centrar energias no trabalho com representações, estratégias, visões e preconceitos que os alunos tenham, visando à quebra de estereótipos e alertando os futuros professores sobre a diversidade cultural presente na sociedade.

O único artigo sobre a “formação continuada” é o de Canen e Santos (2006). Nele, as autoras analisam a formação continuada de professores coordenadores e gestores na perspectiva do que elas denominam multiculturalismo pós-colonial. A partir dessa perspectiva teórica, as autoras buscaram compreender as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem e reconstróem suas identidades, posicionando-se no mundo como sujeitos multiculturais, bem como esse reposicionamento leva-os a interferirem na elaboração de materiais didáticos para a equipe com as quais trabalham.

Entre os trabalhos selecionados para apresentação na Reunião Anual da ANPEd, a categoria formação de professores e diversidade cultural foi focalizada em 6 textos. O primeiro, de Canen, Arbache e Franco (2000) foi publicado em periódico no ano seguinte (CANEN, ARBACHE & FRANCO, 2001), constituindo-se como revisão de literatura. Xavier (2002), privilegiando a formação inicial em instituto superior de educação, buscou analisar quais seriam as possibilidades de uma educação sensível à diversidade cultural presente na sociedade. Canen (2005) também focaliza a formação inicial de professores em nível superior, mas no curso de Pedagogia. A autora busca investigar como trabalhar multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente, isto é, como ensinar a se fazer pesquisa na perspectiva multicultural, bem como formar professores pesquisadores para a atuação reflexiva a partir dessa perspectiva.

Andrade (2003), abarcando o trabalho docente no ensino fundamental, busca refletir sobre as relações entre cidadania, educação e cultura, bem como as relações entre a escola e a convivência social. Tal texto recorre a uma investigação sobre as representações que os professores, atuantes nesse nível de ensino, fazem sobre a educação para a cidadania e como desenvolvem sua prática tendo em vista a diversidade cultural presente na sala de aula.

Frangella (2005), em estudo sobre as políticas curriculares para a formação docente, recorre ao conceito de identidade e suas relações com o currículo, buscando discutir a construção de uma identidade docente. Para tanto, a autora assume a existência de uma identidade cultural, tentando investigar como o currículo interage em sua construção. Finalmente, Moita e Andrade (2006) privilegiam o subtema propostas e políticas de formação com ênfase na formação continuada, destacando a importância das oficinas pedagógicas, tomadas como recurso metodológico, um dispositivo pedagógico para a formação de docentes e educadores populares.

Os trabalhos apresentados no ENDIPE e que foram considerados como preocupados com a categoria formação de professores e diversidade cultural, podem ser organizados da forma exposta a seguir. No subtema identidade e profissionalização docente, somente o trabalho de Novikoff (2002) foi considerado como concernente a esta categoria. Nele, a autora discute a identidade a partir do conceito de alteridade e como ele pode contribuir na compreensão dos princípios de igualdade. Na categoria revisão de literatura, Frangella e Pontes (2002) investigam quais seriam os desafios que estão postos para se pensar a formação de professores em uma perspectiva multicultural, a partir de resultados de trabalhos apresentados no ENDIPE e em artigos publicados em periódicos, entre os anos de 1995 e 2000.

A formação inicial de professores foi focalizada em 4 trabalhos (NARDI 2002, MACHADO, 2004; LIMA, 2006; MOREIRA, 2006). Nardi (2002) debruça-se sobre a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, neste caso, a licenciatura em Física. Para tanto, busca estabelecer uma proposta para a formação inicial de professores, tomando como alicerce a perspectiva emancipatória de Paulo Freire. Já Machado (2004) e Lima (2006), tentando compreender a concepção do professor como intelectual reflexivo, questiona se o curso de Pedagogia pode ser considerado um espaço para a formação desse profissional. Moreira (2006) realiza uma investigação sobre a

maneira pela qual a identidade cultural é abordada no curso de Pedagogia, defendendo que tal temática deve estar mais presente nesse momento de preparação do professorado.

O subtema “trabalho docente” também foi contemplado nos estudos sobre formação de professores e diversidade cultural. No que se refere a isso, Xavier (2002) focalizou os caminhos que pudessem conduzir a repensar e a revalorizar o papel do professor como ator social. Para tanto, investiga discursos de sujeitos atuantes no ensino superior e como esses discursos influenciam a construção de uma identidade multicultural. Couto e Fonseca (2004) focalizam a formação de professores de História. Nesse estudo, as autoras discutem a construção dos saberes dos professores formadores no curso de História, e de que maneira esses saberes atuam na busca por uma educação multicultural. Por fim, o texto de Costa (2006) focaliza o compartilhamento de saberes acerca das concepções de prática e de competência de estudos sobre a formação de educadores musicais. Nele, busca-se discutir de que maneira a perspectiva intercultural influencia a definição de um Projeto Político Pedagógico.

Um último subtema para a categoria formação de professores e diversidade cultural diz respeito às “propostas e políticas de formação”. Neste sentido, Sá e Canha (2003) estabelecem análises sobre o conceito de competência intercultural, analisando as suas implicações didáticas, visando à formação de professores de línguas no contexto do projeto europeu ILTE – *Intercomprehension in Language Teacher Education*. O texto de Costa (2002) traz reflexões sobre as discussões contemporâneas acerca da cultura, destacando os Estudos Culturais, e como tal campo pode contribuir para integrar as pautas dos cursos de formação de professores, sobretudo, por meio das discussões sobre identidade e diferença. Araújo e Senna (2004) refletem sobre o conceito de interdisciplinaridade, tendo em vista a construção de uma educação inclusiva, e como isso reverbera no currículo da formação de professores. No trabalho de Teófilo (2004) o foco foi a formação de professores na perspectiva inclusiva, tendo em vista a preparação para lidar com os alunos de diferentes estratos sociais e culturais.

Tomazzetti (2006) analisa as contribuições da educação multicultural para a formação de professores com vistas à educação da primeira infância. Melo (2006), ao focalizar as políticas e propostas de formação, analisa o Movimento de Educadores em Direitos Humanos e suas contribuições para a formação de professores, podendo ser

considerado um estudo sobre o subtema novos *loci* para a formação docente. Glat *et al.* (2006) focalizam a formação de professores para a educação inclusiva, tendo como referência a legislação nacional específica do MEC e os resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional. Por fim, Silva e Santiago (2006) discutem as questões políticas e pedagógicas que são inerentes à construção de um modelo emancipador para a formação de professores.

2.2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ETNIA/RAÇA

A segunda categoria mais focalizada foi a de formação de professores e etnia/raça. Consideramos pertencerem a essa categoria os trabalhos sobre a temática da raça negra e sobre a educação indígena. Os dois artigos selecionados contemplam as duas vertentes da categoria: um é sobre a raça negra (GOMES, 2003) e outro sobre a temática indígena (CAVALCANTE, 2003). Ambos os textos enquadram-se na categoria políticas e propostas de formação, privilegiando o subtema novos *loci* formativos. O trabalho de Gomes (2003), por meio de estudo etnográfico realizado em salões étnicos, abarcou a relação entre negro, corpo e estética. Assumiu uma concepção ampla de formação docente por entender, de acordo com a autora, que a formação de professores está inserida em um processo cultural e articulada com outros espaços educativos, além dos escolares. O trabalho de Cavalcante (2003) centra a atenção nas possibilidades formativas oferecidas aos professores pelo Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). De acordo com a autora, a organização do movimento, com assembleias realizadas anualmente, revelou-se com um alto significado para o processo de formação de professores.

Nas Reuniões Anuais da ANPEd, a partir do ano de 2000, foram encontrados 5 trabalhos para a categoria formação de professores e etnia/raça. Deste total, 3 abordaram a questão indígena (FERRI, 2001; BRAND, 2002; CAVALCANTE, 2002) e dois a temática da raça negra (SISS, 2005; GONÇALVES & SOLIGO, 2006).

No que se refere aos trabalhos sobre a questão indígena, dois debruçam-se sobre a formação continuada de professores. Neste sentido, ambos os estudos (FERRI, 2001;

BRAND, 2002) estão preocupados com o subtema programa ou projetos desenvolvidos por núcleos, ONGS e secretarias de educação. Ferri (2001) analisa o processo de elaboração de um currículo multicultural, tendo como foco a experiência da educação escolar indígena, investigando as tensões existentes na formação de professores índios. Já Brand (2002) restringe sua análise à educação indígena numa perspectiva de construção de uma escola diferenciada e que atenda, de maneira mais adequada, às necessidades da comunidade indígena.

O terceiro trabalho que focaliza a temática indígena (CAVALCANTE, 2002) trata do subtema políticas e propostas de formação, privilegiando a construção de novos *loci* formativos. No que se refere a isso, destaca a importância do Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) para a formação de seus professores.

Para a questão da raça negra, Siss (2005) focaliza as relações entre multiculturalismo e formação de professores. O autor tece reflexões sobre o que pode ser considerado verdade e o que pode ser considerado ilusão na formação de professores no Brasil, tendo em vista o tratamento de tal temática. Já o trabalho de Gonçalves e Soligo (2006), por meio de uma análise dos documentos legais do país, elabora considerações acerca da dificuldade que a sociedade encontra em lidar com a questão étnico-racial, acentuando as desigualdades sociais e educacionais. As autoras advogam a formação de professores na perspectiva multicultural por entenderem-na como uma possibilidade profícua de se lidar com esse problema histórico e social.

No ENDIPE, foram encontrados: 1 trabalho sobre a temática indígena (COSTA, 2006) e um sobre a raça negra (PASSOS, 2004). O primeiro texto, com foco na questão indígena, trata de discussões sobre as concepções de formação de professores indígenas, bem como, as concepções de currículo e meio ambiente que são construídas pelos professores. Já o trabalho de Passos (2004) discute as desigualdades raciais que assolam a formação de professores. A autora busca compreender como se pode tratar, de maneira pedagógica, as diferenças e de que maneira elas contribuem para a humanização do processo de ensino e aprendizagem.

2.3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NECESSIDADES ESPECIAIS

Dos trabalhos sobre necessidades especiais, foram selecionados aqueles que discutem a temática do ponto de vista cultural, ou seja, que tomam as deficiências e/ou necessidades especiais do ponto de vista da diversidade, do direito à diferença, do direito à inclusão escolar, pautada em autores da perspectiva da educação como prática cultural. Neste sentido, encontramos o artigo de Baumel (2004) que, defendendo uma concepção intercultural de educação – por considerar que tal concepção representa um avanço em relação à multicultural –, discute as questões referentes à diversidade, buscando situar as possibilidades de compreensão acerca do trabalho e da formação docentes.

Na ANPEd, foram apresentados 2 trabalhos na categoria formação de professores e necessidades especiais. Santiago (2003) privilegia a análise da formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. A autora buscou investigar o processo de formação de professores no que se refere à compreensão dos discursos alusivos ao atendimento da clientela com deficiência. Para isso, pesquisou a prática de professores que ministram a disciplina Educação Especial. Lade (2005), abordando a formação continuada de professores, buscou compreender o processo que ocorre nessa etapa da formação por meio de programas oferecidos por uma secretaria municipal de educação.

No ENDIPE, foram 3 os trabalhos apresentados sobre a categoria formação de professores e necessidades especiais. Skliar (2000) focaliza, por meio de uma proposta para a formação docente, discussões sobre a formação de professores surdos e ouvintes a partir da perspectiva da diferença. Marques *et al* (2004), em pesquisa sobre a formação inicial em cursos de Pedagogia e Psicologia, buscaram analisar os sentidos do termo inclusão nos referidos cursos. Por fim, Lade (2004), privilegiando a formação continuada de professores, refletiu sobre os impasses e perspectivas com relação ao atendimento à clientela portadora de necessidades especiais. O estudo da autora analisou um programa de formação de professores oferecido por uma secretaria municipal de educação.

2.4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CLASSE SOCIAL

A categoria classe social foi considerada por nós como aquela em que a questão econômica é o grande balizador dos estudos. Dessa forma, aqueles que focalizaram o Movimento sem Terra, a Educação do Campo etc., também, foram considerados pertencentes a essa categoria.

Beltrame (2002) foi o único artigo a abordar tal categoria, focalizando o Movimento Sem Terra (MST). Enfatizando a subcategoria das políticas e propostas de formação, a autora analisa os novos *loci* de formação. Ela discute como o movimento contribui para o fazer docente, cujo sujeito é o professor que acumula saberes para além dos conhecimentos formais.

Na ANPEd, foram apresentados dois trabalhos sobre a categoria formação de professores e classe social (ALMEIDA & MOREIRA, 2004; FOERSTE, 2004). Ambos focalizam o subtema da formação de professores relacionada ao MST. Foerste (2004) analisa a formação inicial de professores realizada no curso de Pedagogia da Terra. O autor busca compreender se o referido curso contempla as necessidades da educação do campo. Já Almeida e Moreira (2004), em estudo sobre concepções de docência, buscam discutir os fundamentos epistemológicos da formação de professores. Para tanto, o texto analisa quais são as referências culturais que balizam a organização dos conteúdos curriculares e como novas práticas educativas podem ser implementadas, tendo em vista a articulação de conteúdos curriculares aos repertórios culturais dos alunos.

Felipe (2004) e Nascimento (2006) foram os textos apresentados no ENDIPE sobre a categoria formação de professores e classe social. Felipe (2004) analisa a formação inicial de professores e a prática de ensino como *lócus* de resignificação das práticas e saberes docentes. A autora toma como referência uma experiência de formação realizada no Movimento Sem Terra (MST), com foco na formação de educadoras para as cirandas infantis. Nascimento (2006) toma como centro de sua análise o trabalho docente, mais especificamente um estudo sobre as práticas docentes no ensino fundamental. A autora analisa os fatores para o elevado nível de exclusão em alguns municípios do Rio Grande do Norte (RN), sobretudo na educação do campo.

Assim, busca analisar como os professores atuam em classes multisseriadas e como as diretrizes para a educação do campo estão sendo operacionalizadas.

2.5 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GÊNERO E SEXUALIDADE

Os trabalhos que abordaram a educação sexual, as relações de gênero e suas influências na feminilização do magistério e a temática da homossexualidade ficaram categorizados no item formação de professores e gênero e sexualidade.

Tal categoria foi contemplada nas três fontes selecionadas (artigos, ANPEd e ENDIPE) com um estudo em cada uma. O artigo sobre a temática é o de Silva e Megid Neto (2006), configurando-se como um trabalho de revisão de literatura. Nele, os autores buscaram conhecer as características e tendências das pesquisas de pós-graduação que tratam da formação dos professores e dos educadores para atuação com a Educação Sexual no espaço escolar.

Na ANPEd, Granuzzio (2005) focaliza a formação de professores e a temática da homossexualidade. Em estudo acerca do trabalho docente, a autora buscou analisar as relações e reações dos professores e gestores diante de alunos que têm uma opção sexual diferente da convencional. No ENDIPE, o único texto aborda as relações de gênero (WERLE, 2006). Nele é feito um estudo histórico sobre a formação inicial de professores homens e como ela foi influenciada pelo processo de feminilização do magistério.

2.6 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GERAÇÃO – JOVENS E ADULTOS

Consideramos pertencentes a esta categoria, as pesquisas que focalizaram a educação de jovens e adultos a partir da perspectiva cultural.

A temática formação de professores e geração foi abordada por Arbache (2000), Resende e Scárdua (2006) e Moraes (2006). Arbache (2000) focalizou a Educação de Jovens e Adultos, por meio de um estudo sobre a formação inicial em cursos de Pedagogia e tendo como fundamentação teórica explícita o multiculturalismo. Ela buscou investigar em que medida os cursos de formação de educadores para a atuação na educação de jovens e adultos estão preparando os futuros professores para lidar com a diversidade cultural de seus alunos, tendo em vista o aprimoramento de suas identidades culturais. Scárdua e Resende (2000), com foco na educação popular, investigaram a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos. Para isso, analisaram a partir da perspectiva de formação continuada do curso Roda de Leitura com Paulo Freire. Finalmente, Moraes (2006) investiga o hiato existente entre a utopia e a realidade em curso de formação inicial que prepara educadores para a atuação nessa modalidade de ensino. Para a construção de seu trabalho, o texto traz análises do Projeto Político Pedagógico de um curso de Pedagogia de uma universidade privada, localizada na Região Sul do País.

Outro dado que nos interessou buscar nos trabalhos foi o tipo de estudo realizado. Para que isso fosse possível, tomamos novamente como base referencial os trabalhos de André (2000), Moreira (2001) e Brzezinski e Garrido (2006). Assim sendo, visualizamos o seguinte quadro:

TIPO DE ESTUDO	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	%
Revisão de literatura	2	1	1	7,0
Reflexão conceitual	2	2	3	12,3
Etnografia	3	1	2	10,5
Análise documental	2	4	2	14,0
Análise do discurso	1	1	1	5,4
Estudo de caso	0	0	3	5,4
Pesquisa-ação	1	1	2	7,0
Análise de conteúdo	0	0	2	3,5
Pesquisa Participante	0	1	0	1,7
Estudo histórico	0	0	1	1,7
Análise Microgenética	0	1	0	1,7
Relato de experiência	0	1	1	3,5
Não menciona	2	4	9	26,3
TOTAL	13	17	27	100

Quadro 10: Organização dos trabalhos quanto ao tipo de estudo realizado.

A organização deste quadro tomou como principal pressuposto a classificação oferecida pelos próprios autores dos trabalhos. Julgamos que, nesse momento de organização dos dados, não nos competia, por exemplo, a discussão acerca do que caracterizaria um estudo de caso, ou, então, a complexa batalha alusiva ao estudo do tipo etnográfico.

O que nos chama a atenção é o alto índice de trabalhos que não mencionam o tipo de estudo realizado. Muitos sequer explicitam os procedimentos utilizados para a coleta de dados. Aliás, essa é outra discussão nevrálgica da pesquisa em educação: a diferença entre metodologia e procedimento metodológico. Talvez, isso se deva ao fato de os textos serem derivados de trabalhos maiores e o recorte e a transformação em textos menores tendem a ser tarefa bastante difícil.

Notamos que os estudos de inspiração etnográfica combinam três procedimentos básicos de construção dos dados: a entrevista, a observação – nem sempre participante – e a análise documental. Dessa forma, fomos levados a concluir que a confusão entre metodologia e procedimento, para esse tipo de estudo, não acontece com a mesma frequência que em outros.

Aqueles que advogam a construção de estudos do tipo etnográfico, o fazem baseados em André (2001). De acordo com essa autora, tais estudos teriam algumas características, tais como: a) a associação de técnicas tradicionalmente afeitas à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; b) a ênfase no processo, naquilo que ocorre quando da coleta dos dados, e não somente no produto final; c) a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; d) o trabalho de campo, entre outros.

Os trabalhos que afirmam terem feito pesquisa-ação constroem a fundamentação metodológica a partir de dois autores. Thiollent (2008), para quem

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão

envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2008, p. 16).

Já para Barbier – autor utilizado por Canen e Santos (2005) – tal modalidade de pesquisa tem 5 características básicas: a) rejeição aos conceitos do positivismo (objetividade, racionalidade etc); b) o emprego de categorias interpretativas dos participantes do processo; c) questionamento crítico sobre idéias e interpretações; d) empenho em verificar o que funciona como impeditivo a uma mudança racional; e) premissa de que se trata de um conhecimento prático.

A análise microgenética é outra forma de pesquisa que aparece nos estudos. Aqueles que a fazem afirmam ser uma forma de construção dos dados que requer detalhes e o recorte de episódios interativos. O exame de tais situações é orientado para o funcionamento dos chamados sujeitos focais, para as relações intersubjetivas e para as condições de atuação. Esses aspectos resultam num relato minucioso dos acontecimentos em análise.

As pesquisas que justificam a opção metodológica pela análise do discurso fundamentam-se, sobretudo, no conceito de discurso e mudança social de Fairclough. Para este autor, e de acordo com os estudos selecionados, tem havido uma mudança no funcionamento e nas práticas sociais de linguagem, que a colocam em posição estratégica nas transformações sociais. O discurso passa a ter uma função importante na constituição das identidades e, sobretudo, no posicionamento dos sujeitos em contextos específicos.

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa privilegiada pelos estudos selecionados e que contou com a sustentação teórico-metodológica. Bardin é quem serve como fundamentação para esse tipo de estudo. Essa técnica metodológica envolve as etapas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, exigindo que sejam levados em conta a análise do emissor e o contexto no qual as mensagens foram geradas.

As demais opções metodológicas encontradas nesse universo selecionado não apresentam fundamentação teórica para suas escolhas. Acreditamos que tal fato pode ser

decorrente da confusão ainda persistente entre metodologia e procedimentos metodológicos e, também, como já argumentamos anteriormente, pelo limite imperioso dos trabalhos, uma vez que, amiúde, tais textos representam recortes de trabalhos mais extensos, como dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Se elencarmos os dados referentes aos procedimentos utilizados para a coleta de dados, chama-nos a atenção uma característica: a grande maioria dos trabalhos conjuga mais de um procedimento para a análise dos dados. A entrevista continua sendo o mais utilizado, aparecendo em quase 80% dos estudos. Em contrapartida, foram poucos – para ser mais preciso dois trabalhos – que a utilizaram como procedimento único na coleta de dados. Frequentemente, ela vem acompanhada de questionários, observações – participantes ou não – e análises documentais. Os trabalhos que afirmam terem feito análise documental, geralmente agregam a entrevista como uma técnica mais elucidativa para o esclarecimento e a construção dos dados encontrados.

O que se pode notar é que, nos estudos aqui selecionados, só há menção às técnicas expostas acima: entrevista, questionário, observação e análise documental. Não verificamos a existência de outras técnicas para a coleta de dados no universo selecionado por nós.

Todavia, acreditamos ser profícua para a pesquisa a utilização de mais de um procedimento para a coleta de dados. Essa utilização faria com que a complexidade das questões multiculturais acabasse sendo analisada pelas mais variadas óticas, a fim de garantir uma melhor compreensão das múltiplas facetas da temática em pauta. Julgamos faltarem estudos que ousem fugir dos métodos convencionais de coleta de dados, além de utilizar muitos outros procedimentos que ficaram esquecidos: cartas, diários reflexivos, imagens, entre outros. Cremos que este aspecto pode ser um decorrente das características da pesquisa em educação, que tende a estabelecer fronteiras rígidas entre os procedimentos considerados válidos para a construção dos dados.

Compreender quais os autores mais utilizados pelos estudos selecionados também se mostrou uma tarefa importante. Isso porque tal aspecto dá o tom das tendências teóricas das pesquisas sobre multiculturalismo e formação de professores, ou seja, ajuda-nos a compreender os lugares teóricos a partir dos quais as questões têm sido

trabalhadas e compreendidas. Assim, levantamos quais foram os autores mais utilizados pelos 57 estudos selecionados.

Nesse sentido, constatamos a seguinte situação:

AUTORES	ARTIGOS	ANPEd	ENDIPE	TOTAL
Antonio Flavio B Moreira	10	4	7	21
Ana Canen	9	3	5	17
Peter McLaren	3	4	7	14
Vera Maria Candau	5	6	3	14
Tomaz Tadeu da Silva	4	6	3	13
Marli André	5	3	4	12
Stuart Hall	1	3	7	11
Paulo Freire	0	3	7	10
António Nóvoa	3	3	7	10
José Gimeno Sacristán	3	2	4	9
Henry Giroux	3	1	4	8

Quadro 11: Organização dos autores mais citados nos trabalhos.

A forma utilizada foi a contagem direta das referências contidas ao final dos trabalhos. Em outras palavras, acessamos as referências e listamos todos os autores mencionados, independentemente do número de obras utilizadas ou citações feitas no corpo do texto. Em muitos casos, há autores que possuem mais de uma obra num mesmo estudo ou são citados várias vezes. Importou-nos compreender mais a influência dos autores para os estudos que o número de obras e citações feitas nos estudos selecionados.

Não obstante o fato de citações e obras representarem um dado importante, partilhamos da preocupação apresentada por Moreira (2001). Para ele, importava mais descobrir as temáticas bibliográficas que as obras efetivamente citadas. Ele afirma que esse descobrimento permite identificar as tendências temáticas dos estudos, em vez dos livros mais citados.

Assim, a partir do quadro 11, constatamos a forte presença de três pesquisadores brasileiros sobre a temática do multiculturalismo. Mesmo não sendo pesquisador da área de formação de professores, Antonio Flavio Moreira foi o autor que se destacou aos demais. A influência das autoras Ana Canen e Vera Candau, conjuntamente à de

Moreira nos leva a um questionamento: será possível assumir que temos um corpo de conhecimento acumulado a respeito do Multiculturalismo? Esse conhecimento permite-nos afirmar a existência de uma forma, especificamente, brasileira de lidar com a temática?

Acreditamos que há, sim, uma forma peculiar de lidar com o multiculturalismo na realidade Brasileira. Em função de nossa configuração histórica, alguns dos problemas que ensejaram o surgimento do movimento pela reivindicação dos direitos das minorias nos Estados Unidos – um dos principais países para a teoria multicultural – também se fazem presentes no Brasil: a questão racial inicialmente e, posterior, a classe social e as relações de gênero. As discussões étnicas, que também marcam o multiculturalismo na sociedade norte-americana, em nosso país acabam por assumir outro contorno, uma vez que o problema das imigrações não é tão forte como em outros países. Além disso, aqui a questão étnica, além das discussões acerca da raça negra, tem, no Brasil, uma crescente problematização da temática indígena.

Porém, ainda não podemos dizer que temos um corpo de conhecimento já acumulado. Para que isso fosse possível, precisaríamos compreender algumas questões que permanecem silenciadas ou naturalizadas, como, por exemplo, investigar a influência da religião – categoria totalmente silenciada – na construção das identidades e diferenças no âmbito escolar e, conseqüentemente, na formação de professores.

No trabalho de levantamento feito por Moreira (2001), ele constatou que o autor mais utilizado foi Peter McLaren. Em nosso trabalho, constatamos que, dos estudiosos em âmbito internacional, ele é o que tem a maior influência em nossas pesquisas. Contudo, um aspecto preocupante apontado por Moreira parece que já está sendo superado. No referido estudo, ele constatou que o uso que se fazia da obra de Peter McLaren restringia-se às classificações das várias abordagens do termo multiculturalismo. Não obstante a polissemia do termo, já assumida pelos pesquisadores da área, os textos selecionados preocuparam-se mais em se afiliar a uma maneira de compreensão do multiculturalismo, que elencar as várias formas de se lidar com e de interpretar a temática.

Depreende-se, a partir dessa presença de McLaren, que a forma de multiculturalismo utilizada pelos estudos é a denominada multiculturalismo crítico e de

resistência. A partir dessa acepção, categorias tais como classe social, raça e gênero fazem parte de um jogo marcado por relações de poder. Dessa forma, o autor assume a compreensão do conceito de diferença, não como flutuação livre, mas como um conceito histórico, social e contextual e que é, necessariamente, forjado em relações de poder assimétricas. A diferença é um produto da história, da ideologia, da cultura e, sobretudo, das relações de poder.

Candau, Canen e Moreira, em que pesem as diferenças de fundamentação teórica e de produção de conhecimento de cada um, adotam uma perspectiva que parece assumir a abordagem de Peter McLaren como pressuposto básico.

Chama-nos a atenção, inclusive como ponto de alerta, a contribuição tímida de Paulo Freire para a área. A teoria multicultural no campo educacional é pensada – e os principais teóricos da área assumem isso – a partir das contribuições freireanas à construção de conhecimento feita por Peter McLaren e por Henry Giroux. Por que os autores norte-americanos, não obstante o reconhecimento de suas contribuições e avanços ao que fora pensado por Paulo Freire, tem maior ressonância que aquele que é o autor responsável pelo pensamento fundante do multiculturalismo?

Para tal questionamento, a principal hipótese está na arraigada mentalidade de colônia que assumimos, inclusive do ponto de vista da produção de conhecimento. Paulo Freire não é suficientemente valorizado entre nós porque a produção de conhecimento é “euroamericanocêntrica”. A nosso ver, esse desprezo denota uma necessidade de lidar com autores oriundos de países que possuem maior influência e conhecimento acumulado. Ao mesmo tempo, parece configurar-se como um pedido de “licença” para poder adentrar o mundo acadêmico e ter reconhecimento.

Não estamos aqui desprezando a inequívoca contribuição dos autores estrangeiros para a construção do pensamento pedagógico brasileiro. Ademais, julgamos ser profícuo para a produção de conhecimento o diálogo com autores que dispõem de condições diferentes das nossas para a construção da ciência. Procuramos, ao contrário, chamar a atenção para o pouco uso que se faz do pensador que baliza os principais teóricos do multiculturalismo.

A presença expressiva de Stuart Hall parece sinalizar para um avanço em relação à maneira de se lidar com o conceito de identidade cultural. Os estudos apontam para uma forma híbrida de se lidar com as categorias multiculturais. Podemos afirmar que, a partir de Hall, o conceito de identidade cultural começa a ganhar força no campo que estamos investigando.

Na identificação dos autores mais utilizados, a presença de Marli André e de António Nóvoa merece relevo. Isso porque, embora não sejam autores que tenham ou estejam produzindo conhecimento no campo do multiculturalismo, são estudiosos da formação de professores. Tal aspecto nos revela que os estudos sobre multiculturalismo estão buscando o diálogo com os autores do campo específico da formação de professores. Isso denota uma forma importante de construção de conhecimento, uma vez que, partindo da noção de paradigma cunhada por Kuhn, o que se busca é agregar conhecimento ao já produzido, sem que haja um descarte banal e apressado; procura-se a superação do zero histórico (KUHN, 1970).

Até aqui procuramos mostrar as primeiras tendências e características dos 57 estudos selecionados. A partir de agora, explicitaremos o quadro teórico que fundamentou nosso estudo, bem como os dados construídos a partir da leitura dos resultados encontrados nos textos.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DOCENTE: DO TÉCNICO AO INTELLECTUAL COM MANDATO DE HERDEIRO, INTÉRPRETE E CRÍTICO

Com o objetivo de defendermos a tese de que “a prevalência da perspectiva multicultural conservadora, encontrada nos resultados dos estudos selecionados, enseja a construção de identidades essencializadas e o abafamento das diferenças. Tal perspectiva constitui forte obstáculo à concepção – aqui defendida – de formação de professores como intelectuais, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico, que compreendam as identidades e as diferenças como produtos e produtores da história, da cultura, da ideologia e, também, das relações de poder”, apresentaremos, neste capítulo, a nossa aposta para a superação dessa situação. Para fazer com que a perspectiva multicultural crítica adentre, de maneira mais efetiva, a formação de professores no Brasil, este estudo aposta, como um dos caminhos possíveis, no conceito de professor como intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico.

Para que seja possível a defesa de tal aposta, organizamos o texto em seis seções. Na primeira, buscamos contextualizar, num primeiro momento, o papel que a formação de professores tem ocupado na sociedade atual e nas reformas educativas. Em seguida, por acreditarmos que tais reformas têm preconizado o retorno da perspectiva tecnocrática da profissão docente, explicitamos alguns de seus principais traços, bem como seus limites e problemas. A partir desta exposição, na terceira seção, dedicamo-nos a explicitar as principais características da perspectiva crítica para a formação e a prática docentes. Na quarta seção do capítulo, elucidamos o conceito do professor como intelectual. Para que isso fosse possível, tomamos, como ponto de partida a obra de Giroux (1987, 1997), ao advogar que o professor deve ser um intelectual transformador. Com base em Said (2005) e Mellouki e Gauthier (2004), procuramos avançar na definição inicial proposta por Giroux, ao advogarmos que a formação e o trabalho docentes, tomados sob a perspectiva do intelectual, devem englobar o mandato de herdeiro, intérprete e crítico do qual cada professor é revestido no exercício cotidiano de sua profissão. Nas duas últimas seções, explicitamos os dados encontrados nos textos selecionados sobre as perspectivas da formação docente e cotejamos com a literatura.

3.1 – PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Pensar a formação de professores nos dias atuais é tarefa que coloca inúmeras interrogações, como, por exemplo, por que a formação docente tem se tornado o centro das reformas educativas? É possível falar sobre a existência de um modelo ideal para a formação docente?

Autores como Imbernón (2004), por exemplo, advogam que a formação docente, hoje, se dá em um contexto de mudanças e incertezas que traz, inclusive, questionamentos sobre a função social da escola. Num mundo incerto, a escola não pode continuar atrelada às suas origens: quando era considerada o único *locus* de transmissão de conhecimento.

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

Com efeito, é neste contexto contemporâneo que outro importante questionamento soma-se aos anteriormente pontuados: É possível oferecer uma formação que consiga, como defende Zeichner (1993), preparar os futuros professores para começar a atuar?

No que se refere a isso, Kincheloe (1997) e Imbernón (2004) argumentam que a preparação dos futuros professores, neste início de século, não poderá ignorar as questões da multiculturalidade. Isso porque vivemos em uma sociedade inescapavelmente multicultural e que continuará a existir independentemente de nossa vontade, aceitação ou discordância. O multiculturalismo é uma condição irrefutável do mundo atual e a formação de professores, imersa nesse contexto, é também chamada a responder a essa condição da contemporaneidade.

Assim sendo, agregam-se questionamentos, tais como, de que maneira a formação de professores no Brasil tem lidado com as questões multiculturais? Quais seriam as condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento e à construção de práticas pedagógicas culturalmente orientadas? Há, em nossas escolas públicas, recursos físico, material e humano que permitam aos professores a construção de trabalhos numa perspectiva multicultural? Se não há, o que poderia ser feito nessa direção? Há incentivos para aprimoramento e estudos dos professores?

Consideremos, neste momento, a seguinte questão: por que a formação docente tem se tornado o centro das reformas educativas? Num primeiro momento, somos tentados a acreditar que, enfim, as agências de financiamento da educação, sobretudo o Banco Mundial, assumiram o real valor da figura do professor, corroborando a tese do português Antonio Nóvoa (1992), para quem nenhuma reforma educativa será bem sucedida se não tiver os professores como figuras centrais.

Contudo, na contramão do que possa parecer, esta centralidade pode ser explicada por uma busca de maior controle sobre o trabalho educativo; por uma perda de *status* profissional, que implicou a proletarização e a desprofissionalização do magistério. Além disso, tal centralidade também pode ser explicada pela posição estratégica que ocupam os professores no cenário social, afinal é a categoria docente que tem, como defendem Mellouki e Gauthier (2004), a função de “tradutora das coisas da vida”. Ou seja, são eles – os professores – que estão diretamente, e de maneira privilegiada, em contato com a formação da mentalidade das gerações futuras.

Deste modo, somos levados a inferir que, longe de parecer algo positivo, a centralidade atribuída à figura do professor nas reformas educativas não traz a conotação de uma real preocupação com a pessoa do professor, bem como com suas condições de formação e de trabalho. A preocupação dessas orientações políticas emanadas do Banco Mundial não está nos aspectos humanos e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Como algumas análises têm indicado, a preocupação está nas questões quantitativas, importando, assim, que haja um incremento dos dados estatísticos, uma vez que eles funcionam como verificadores da eficácia dessas orientações.

Na verdade, o que se assiste, por meio das reformas educativas, é ao ressurgimento da racionalidade⁶ técnica na formação de professores. De acordo com Torres (1998), essa ênfase em uma formação mais técnica para os docentes pode ser verificada nas agendas reservadas à área de educação. Ela sinaliza que o Banco Mundial coloca sua ênfase em aspectos, tais como: a capacitação em serviço, também denominada formação continuada; as tecnologias educativas, e como corolário destas, na educação a distância; o domínio exclusivo de um saber pedagógico; a aprendizagem dos alunos, entre outros.

Medeiros (2005) ajuda-nos a compreender a influência dessa perspectiva nas políticas educacionais e no campo de formação e atuação docente, quando afirma que:

A racionalidade instrumental não apenas define o conjunto de estratégias pedagógicas para colocar à disposição dos professores, como também arrefece as discussões epistemológicas no campo da formação do professor. Com a presença marcante da racionalidade instrumental na definição das estratégias pedagógicas, as dicotomias tendem a aprofundar-se e naturalizar-se no âmbito da educação. Ou seja, a compreensão dicotômica do processo ensino-aprendizagem – a começar pelo fosso entre o sujeito que ensina (professor) e o sujeito/objeto que aprende (aluno) – acaba desencadeando, especificamente no contexto da formação, outras dicotomias que, ainda, hoje, perpassam a ‘cientificidade da educação’: meios-fins, técnico-político, administrativo-pedagógico (MEDEIROS, 2005, p. 197).

A dicotomia criticada pela autora é a que implica, de acordo com os documentos do Banco Mundial, que para a existência de investimento na formação continuada em serviço, a formação inicial precise perder espaço. Para que o professor possa ter domínio do saber pedagógico necessário ao exercício profissional, o domínio de um saber geral torna-se prescindível. Para que haja uma educação na modalidade a distância de qualidade, os cursos presenciais acabam, em muitos casos, relegados a segundo plano por serem considerados mais onerosos.

⁶ Para o termo racionalidade, adotamos a acepção de Giroux. Ao discutir o conceito do professor como intelectual transformador, ele argumenta que: “A noção de racionalidade tem um duplo significado. Primeiramente, ela se refere a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros. Em segundo lugar, ela se refere aos interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência vivida” (GIROUX, 1997, p. 35).

Tal situação tem colocado a formação de professores em xeque. E é, justamente, esse questionamento que nos permite advogar que a formação docente, não obstante o que anseiam as agências de financiamento, não pode ser pensada somente pela perspectiva técnica ou instrumental.

A partir desta crença – na necessidade de superação da perspectiva técnica – é que passaremos a expor as suas conseqüências para a formação de professores, bem como faremos, depois disso, a defesa da abordagem crítica.

E por que optamos por apresentar essas duas abordagens da formação docente? Porque assumimos como fundamentação as palavras de Giroux (1997), para quem qualquer perspectiva crítica está sempre contraposta à abordagem técnica⁷ de educação. Assim, apresentaremos, primeiramente, a abordagem técnica, para, em seguida, explicitarmos aquela defendida por esta tese.

3.2 - A FORMAÇÃO DOCENTE NO MODELO⁸ TÉCNICO OU INSTRUMENTAL

Formar professores no modelo da racionalidade técnica é tarefa que possui como locus preferencial os cursos de formação inicial. Aliás, o verbo formar dá a idéia de preparação para um exercício profissional, uma vez que a formação docente ocorre em um momento específico.. Acredita-se que os cursos de graduação sejam capazes de proporcionar ao futuro professor um amplo cabedal de técnicas para lidar com todas as interfaces do processo de ensino-aprendizagem.

Por ser uma formação exclusivamente baseada no domínio de ferramentas instrumentais, esse modelo proporciona desconexão entre a teoria e a prática. Isso porque, os cursos de formação de professores possuem como principal característica o

⁷ Na literatura, o termo perspectiva técnica ou tecnocrática pode também ser denominado como perspectiva instrumental.

⁸ O conceito de modelo para a formação docente é emprestado de Contreras (2002). Para este autor, o termo modelo serve para designar as diferentes tradições a partir das quais a profissionalidade docente pode ser concebida.

chamado modelo “3+1”. Para o curso de Pedagogia, os três anos iniciais focalizam a habilitação em magistério, e o último apresenta a habilitação específica (Administração, Supervisão ou Orientação Escolar, por exemplo). No caso das demais licenciaturas, o futuro professor cursa três anos de disciplinas da área de formação específica, e no último as disciplinas da área pedagógica.

Geralmente, os estágios ou práticas de ensino ficam alocados no último ano do curso, fato este que denota, além de desconexão, uma hierarquia existente entre a teoria e a prática. Primeiro, o futuro professor realiza todos os estudos teóricos necessários ao exercício profissional; isto feito, passa-se ao estágio de observação e, posteriormente, de regência, que são os momentos para aplicação da teoria aprendida, ou para verificação das incongruências entre a teoria e a prática pedagógica dos professores.

A perspectiva técnica para a formação docente, de cunho positivista, enfatiza a existência de neutralidade na prática educativa. Neste sentido, Contreras afirma que:

A idéia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. Como idéia geral, entende-se que a prática profissional é um caso particular de qualquer ocupação ou ação racional, enquanto pretende a aplicação de meios disponíveis a fins definidos, o que diferencia as profissões é que a forma com que se aborda a solução de problemas, os meios de que se dispõe para isso, são meios técnicos, baseados no conhecimento científico especializado (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Nota-se, a partir do excerto acima, a relação que o professor estabelece com o conhecimento. É uma relação exógena – o conhecimento não é produzido por ele – cabendo-lhe a função de transmissor e reproduzidor daquilo que é produzido por meio da pesquisa científica, usualmente, nas universidades. O conhecimento é reificado, o currículo é fragmentado e estanque e pautado pela hierarquização dos seus componentes.

A ênfase em uma formação baseada no modelo técnico instrumental, em função da hierarquização estabelecida entre professor e conhecimento, acabou por gerar professores dependentes das ordens “divinamente” estabelecidas. Isso porque, de acordo com Giroux (1987), os professores acabam presos aos ditames e orientações de “especialistas” que estão, amiúde, alheios ao contexto da sala de aula. Cria-se, deste modo, uma fissura entre a equipe que planeja e a equipe que executa. Em outras palavras, abre-se um hiato perigoso entre equipe gestora e os professores.

Giroux (1987, 1997) e Contreras (2002), dentre outros, têm argumentado que a perspectiva instrumental tem propiciado a proletarização dos professores, uma vez que eles perdem a margem de autonomia que possuem e tornam-se meros servidores obedientes.

Embora discuta as conseqüências do tecnicismo na realidade norte-americana, Giroux (1987) apresenta importantes argumentos que sinalizam os limites e perigos dessa forma de se conceber a formação e a profissão docente. Para ele, além do desaparecimento total de dimensão intelectual da docência, a dimensão política da educação é desconsiderada.

Em função da desconsideração de uma dada dimensão política da educação, a formação de professores não se mostra preocupada com o desenvolvimento da escola. Os futuros professores aprendem que as escolas não se constituem como espaços de luta, uma vez que não há questionamentos sobre as condições econômicas e ideológicas nas quais ocorrem as práticas educativas. As palavras de ordem que regem a lógica escolar e que devem ser ensinadas durante os cursos de formação inicial são eficiência, hierarquia e controle.

Giroux (1987) considera, ainda, que os professores são fortemente cobrados em seu exercício profissional a partir desse modelo instrumental. Em outras palavras, o bom professor é aquele que conserva a imagem de um servidor público dedicado à reprodução da cultura dominante, visando a um suposto interesse do bem comum.

Porém, o mais grave da perspectiva instrumental estaria no abafamento da linguagem da crítica e da possibilidade. Além de esse aspecto implicar a redução da autonomia docente, pois os professores aguardam os pacotes prontos oriundos dos

órgãos governamentais, Giroux afirma que *na maior parte dos programas de formação para o magistério, a ênfase em se obter, dos futuros educadores, o domínio de técnicas pedagógicas, geralmente evita questões sobre os objetivos e anula o discurso da crítica e da possibilidade* (GIROUX, 1987, p. 23).

A perspectiva instrumental da formação de professores, mesmo sendo um modelo que pode ser considerado como ultrapassado, está longe de ser totalmente superado.

Todavia, a despeito das inúmeras e exaustivas críticas que a literatura tem apresentado, faz-se mister salientar que o ensino de técnicas nos cursos de formação de professores é importante sim, uma vez que ser professor é um exercício profissional que demanda domínio de técnicas específicas. O problema que sinalizamos é a redução da formação docente e do exercício profissional ao domínio de técnicas.

No que se refere à insuficiência da perspectiva instrumental para a formação docente, recorremos a Contreras (2002), quando afirma que:

O que o modelo da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo o sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de problemas (CONTRERAS, 2002, p. 105).

Ao advogar que a prática profissional pode submeter-se a uma lógica de regulação e controle total, tira-se o espaço para a construção de um trabalho intelectual. Suprime-se a possibilidade de questionamentos sobre as origens e finalidades do conhecimento escolar e da organização curricular. O ambiente escolar e o currículo acabam figurando como “naturalmente estabelecidos” e não como socialmente construídos pelos atores que os compõem e influenciados pela sociedade que os cerca.

Temos assistido, como procuramos mostrar anteriormente, a um arraçoado de orientações políticas emanadas de diferentes organismos nacionais e estrangeiros que fazem retornar ao centro das discussões educativas tal ênfase. Conforme afirma Torres

(1998), temos presenciado um “surgimento” de velhas tendências revestidas com nova roupagem, ou seja, a reprodução do velho modelo de formação de professores revestido pelas novas políticas educativas.

De acordo com ela:

Algumas dessas tendências contribuem para a reprodução do velho, do modelo convencional de educação e de formação docente, talvez sob novas formas e apoiado em novas tecnologias. Outras apontam para o novo, para uma mudança emergente não apenas na América Latina, mas também na Ásia e na África, com posição renovadas, revolucionárias em muitos casos. Tudo de forma contraditória, às vezes em instituições e sujeitos diferenciados, às vezes, no interior das mesmas instituições e práticas (TORRES, 1998, p. 173).

A autora acrescenta ainda que:

Em educação, com efeito, é muito típico passar drasticamente de um pólo a outro: busca-se o remédio para a centralização excessiva na descentralização exagerada e para os problemas identificados dentro da formação inicial, na multiplicação de programas de capacitação em serviço [...] Esta tradição dicotômica das políticas educativas levou a ver-se a reforma educativa, e até a inovação educativa, como um eterno optar entre pares, o que dificultou a compreensão integral e sistêmica dos problemas e da mudança educativa (TORRES, 1998, p. 173).

Com isso, a autora mostra a maneira atabalhoada pela qual se constrói o pensamento pedagógico brasileiro. O eterno optar entre pares teve e ainda tem conseqüências na educação. Se, numa perspectiva instrumental, a opção está no descarte banalizado e perigoso da formação teórica, em perspectivas críticas, é possível que leituras equivocadas “curvem a vara” e descartem as contribuições que a abordagem instrumental tem para a formação docente.

Apesar de todas essas limitações apontadas, a abordagem técnica não foi superada e está viva no ideário dos professores e dos futuros professores. Os primeiros,

premidos pelo contexto de urgência no qual desenvolvem suas práticas, estão ávidos por soluções imediatas para os problemas enfrentados em sala de aula; os segundos crêem que as disciplinas pedagógicas devem ser as responsáveis pelo oferecimento das técnicas necessárias ao trabalho pedagógico.

A cisão entre a teoria e a prática parece perpetuar-se. No entanto, outras alternativas para a formação e a profissão docente surgiram numa tentativa de opor-se e superar os limites da abordagem instrumental. Dentre elas, destacam-se a epistemologia da prática – capitaneada pelo americano Donald Schön – e a abordagem crítica, fundamentada, sobretudo, em Paulo Freire.

Em nossa dissertação de mestrado⁹ (MARIANO, 2006), na qual discutíamos o início da docência como uma importante etapa do processo contínuo de aprendizagem profissional, apresentamos os três principais modelos para a compreensão da formação e da profissionalidade docente (o técnico, o prático-reflexivo e o crítico).

Neste trabalho, não faremos uma exposição de cada um dos modelos. Julgamos pertinente apresentar a racionalidade técnica/instrumental e, na seqüência, a perspectiva crítica por acreditarmos nas palavras de Giroux (1997): em que pese as diferenças de preocupações e bases epistemológicas, as correntes críticas buscam a superação da ênfase instrumental na educação.

3.3 – A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Na seção anterior, tentamos mostrar os limites da perspectiva instrumental para a formação de professores. Ao elaborar tal argumentação, recorremos a Giroux (1997) quando pontua o surgimento de perspectivas críticas para a superação do tecnicismo nesse campo do conhecimento. No que se refere a isso, Zeichner (1993) sinaliza a

⁹ Em nossa dissertação, analisamos os trabalhos que foram apresentados na ANPED e no ENDIPE, entre os anos de 1995 e 2004 e que focalizaram o início da docência, período que abarca os 5 primeiros anos da profissão.

existência de pelo menos 4 vertentes epistemológicas para a formação docente nos Estados Unidos.

De acordo com ele, há a *tradição acadêmica* que acredita que a melhor maneira de preparar os professores é dar-lhes uma formação sólida na área das Letras, complementada pela experiência de aprendizagem em uma escola. Uma segunda tradição, por ele chamada de *eficiência social*, acredita no poder do estudo científico para o estabelecimento da base da construção curricular da formação de professores. A tradição *desenvolvimentalista* parte do pressuposto de que é a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores. Por fim, a tradição da *reconstrução social* defende que a escolaridade e a formação de professores são elementos cruciais do movimento para uma sociedade justa e humanitária. É nesta última tradição¹⁰ que adotamos neste trabalho.

A perspectiva crítica, inspirada principalmente em Paulo Freire, ao trazer à baila as discussões sobre a formação de professores para a construção de uma sociedade justa e humanitária, assume que a educação é, inelutavelmente, um ato político.

Se na abordagem instrumental não cabem questionamentos acerca da natureza e da finalidade do conhecimento e do currículo, a perspectiva crítica sugere que sejam concebidos como construção social e histórica. Neste sentido, Freire (2005) argumenta que o conhecimento tem historicidade e não pode ser tratado como isento das relações de poder e dos interesses políticos e ideológicos.

A formação inicial de professores não pode mais ser vista como um momento em que só se realiza a transferência de conhecimentos aos futuros professores. Em vez disso, ela deve ser uma etapa na qual professores e alunos, juntos, construam as possibilidades de interpretação e inserção no mundo.

Essa possibilidade de construção do conhecimento é mediada pelo processo de reflexão. A idéia de formar professores como profissionais reflexivos encontra suas premissas em Donald Schön, que elabora seu pensamento baseado no pragmatismo de

¹⁰ Várias são as nomenclaturas possíveis de serem encontradas na literatura para denominar as diferentes tradições da formação de professores. Nesta tese, optamos pela adoção da expressão perspectiva crítica, com objetivo heurístico de marcar as diferenças epistemológicas em relação à perspectiva instrumental.

John Dewey. Uma abordagem crítica de educação, ao reconhecer a importância de processos reflexivos para a formação e atuação docente, acrescenta ao que fora pensando por Schön, a defesa que tais processos devem possuir um conteúdo, um objetivo, um direcionamento.

No que se refere a isso, Zeichner (1993) ao discorrer sobre a ação reflexiva de professores, defende que ela compreende, necessariamente, três atitudes por parte dos professores. A primeira atitude seria a abertura de espírito, isto é, *o desejo ativo de se ouvir mais do que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força* (p. 18). Uma segunda atitude necessária à ação reflexiva é a responsabilidade social, que implicaria um rigoroso cuidado das conseqüências de uma determinada ação. Para o autor, há quatro tipos de conseqüências: as pessoais, as acadêmicas, as sociais e as políticas. Por fim, uma terceira atitude deveria ser a sinceridade, que se relaciona à abertura de espírito e à responsabilidade na condução do processo educativo.

Desta forma, ganha força a tese de Paulo Freire (2005) de que os condicionantes pessoais (de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião, idade, localização geográfica etc.) precisam ser levados em conta nas análises sobre a formação e a prática dos professores. Isto porque o ensino deve ser concebido como uma prática que sofre influências do meio histórico-cultural no qual a escola está inserida, não se restringindo ao interior das salas de aula. Além disso, a história de vida de cada professor precisa ser considerada, pois, como sugere Zeichner (1993), todos os professores são seres interculturais, uma vez que cada um tem um envolvimento com grupos (de raça, classe social, gênero, religião etc) que contribuem para a construção da sua identidade.

É essa análise dos condicionantes sociais que vai permitir que o professor assuma-se como sujeito de sua própria história, uma vez que ele passa a perceber-se como ser em construção que consegue mudar os rumos de sua própria história. Paulo Freire (2005) afirma que o professor é um ser condicionado, mas não determinado pelo seu contexto histórico, social e cultural. Neste sentido, ele argumenta:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em

que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2005, p. 54).

A perspectiva crítica parte da premissa básica de que o professor pode fazer diferente, ele não precisa continuar reproduzindo uma educação baseada nas tradições que acentuam a desigualdade. Cortella (2004) argumenta que a educação deve basear-se na ruptura do “porque aqui é assim, sempre foi assim” e a educação crítica deve proporcionar ferramentas ao trabalho pedagógico que permitam fazer tal ruptura.

Além dessa mudança epistemológica na maneira de se conceber o currículo e o conhecimento e o papel docente, há outra mudança conceptual na formação docente. Se na racionalidade técnica, a formação de professores fica restrita a um curso de formação inicial como o momento por excelência, na perspectiva crítica, é um processo contínuo sem um fim estabelecido *a priori*, acepção essa já trazida pela epistemologia da prática. Assim sendo, formar professores não é algo que um curso de graduação dê conta, pois, como argumenta Zeichner (1993), na melhor das hipóteses um curso pode preparar os futuros professores para começarem a ensinar.

3.4 – O PROFESSOR CRÍTICO: do técnico ao intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico

Ao procurarmos defender a tese de que “a prevalência da perspectiva multicultural conservadora, encontrada nos resultados dos estudos selecionados, enseja a construção de identidades essencializadas e o abafamento das diferenças. Tal perspectiva constitui forte obstáculo à concepção – aqui defendida – de formação de professores como intelectuais, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico, que compreendam as identidades e as diferenças como produtos e produtores da história, da cultura, da ideologia e, também, das relações de poder, este estudo aposta na potencialidade do conceito de professor com mandato de herdeiro, intérprete e crítico como um dos caminhos possíveis para a superação de tal situação.

Assim sendo, acreditamos ser necessário apresentar as bases teóricas a partir das quais erigimos o conceito de intelectual, bem como as discussões alusivas ao mandato de herdeiro, intérprete e crítico que deve ser o horizonte da formação de professores para o multiculturalismo.

O conceito de intelectual, num primeiro momento, foi baseado em Henry Giroux (1987, 1997), para, depois, nas considerações de Said (2005). Além disso, a fundamentação para os mandatos de herdeiro, intérprete e crítico foi emprestada de Mellouki e Gauthier (2004).

A respeito do conceito de intelectual, Giroux (1997) argumenta sobre a utilidade de tal conceito para a formação e o trabalho docentes. De acordo com este autor, a primeira utilidade estaria na base teórica que o conceito traz, propiciando a superação da aceção meramente instrumental para a prática pedagógica; a segunda utilidade reside na consideração das condições ideológicas e práticas para que o trabalho intelectual ocorra; por fim, a terceira utilidade estaria na sua contribuição para o esclarecimento referente aos papéis que o professor pode desempenhar na sociedade. Tais papéis estariam relacionados à produção e à legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através dos quais algumas vertentes pedagógicas podem ser endossadas ou não.

Ao discorrer acerca da utilidade do conceito de intelectual, Giroux (1987) preocupa-se em defender o conceito de intelectual transformador. Para ele, haveria três formas perigosas de se conceber esse conceito. O *intelectual crítico*, que é um indivíduo ideologicamente alternativo às instituições sociais e às formas de pensamento existentes. Não se considera conectado a nenhuma formação social e, tampouco, vê-se prestando um serviço social que é, por natureza e por essência, político. Giroux afirma que há o *intelectual adaptado*, que, em geral, adota uma posição política e ideológica favorável à manutenção do *status quo*; ele seria funcionário da sociedade dominante. O autor, ainda, critica o *intelectual hegemônico* que, de maneira consciente, assume-se como uma forma de liderança moral e intelectual à disposição das classes dominantes.

Após criticar essas três formas de conceber o trabalho intelectual, Giroux (1987, 1997) defende que o professor seja visto como um *intelectual transformador*. Este tipo de intelectual resgata a dimensão política da prática pedagógica, especialmente ao assumir como ponto de partida para o seu trabalho o discurso da crítica e da

possibilidade. Ele procura desvelar as relações existentes entre o conhecimento, o poder e a linguagem e tem como principal tarefa, dentro do espaço escolar, a desocultação do currículo oculto.

Além de considerar a linguagem da crítica e da possibilidade, Giroux (1997) defende que outro ponto de partida para o intelectual deve ser o trabalho com indivíduos e grupos nos seus diversos ambientes, sejam eles raciais, culturais, históricos. Tais ambientes devem ser assumidos com seus inúmeros problemas, mas, sobretudo, como ambientes de esperanças e sonhos. O trabalho do intelectual precisa imbuir-se de uma teoria que leve à transformação social, à luta contra as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais.

A essas considerações iniciais de Giroux (1987, 1997), julgamos importante trazer contribuições ao conceito de intelectual com base em Said (2005). Primeiramente, ao tomar como pressuposto o conceito gramsciano, ele argumenta que os professores seriam os intelectuais tradicionais. Said pontua que intelectuais todos os sujeitos são, mas a função só consegue ser exercida por algumas pessoas. Neste sentido, defende que os professores seriam os intelectuais tradicionais porque estão, geração após geração, fazendo a mesma coisa: ensinando as gerações mais jovens.

Said (2005) considera que o intelectual dirige-se a um público específico e, sempre, representa alguma coisa para esse público. De acordo com ele, a principal tarefa de um intelectual seria “falar a verdade ao poder” e isso não teria, necessariamente e somente, uma dimensão prática. Sendo assim, o esforço em quebrar estereótipos e categorias reducionistas que limitam e condicionam o pensamento e a existência humana deve ser uma tarefa constitutiva do ser intelectual.

O intelectual é alguém que está sempre alinhado aos fracos e deve pautar suas ações em princípios e bases universais. A este respeito, Said afirma que

[...] o intelectual age com base em princípios universais: que todos os seres humanos têm direito de contar com padrões de comportamento decentes quanto à liberdade e à justiça da parte dos poderes ou nações do mundo, e que as violações deliberadas ou inadvertidas desses padrões têm de ser corajosamente denunciadas e combatidas (SAID, 2005, p. 26).

Para que tal ação, com base em princípios universais, seja possível, faz-se mister que o intelectual assuma a sua tarefa de desmascarar os estereótipos. Em que pesem as diferenças epistemológicas, Said (2005) e Freire (2005) argumentam que o professor intelectual é aquele que não tem medo de optar pelo risco e pela ousadia. Aliás, em ambos os autores, essa é a marca do conceito de intelectual: a opção.

O intelectual tem, sempre, uma escolha. Infelizmente, há sujeitos que escolhem aliar-se à estabilidade dos vencedores e governantes – os intelectuais críticos, hegemônicos e adaptados de Giroux (1987). Por outro lado, há aqueles que se afiliam a luta pela defesa da justiça humana, pelo questionamento da autoridade e do poder e, sobretudo, pela liberdade de opinião, o intelectual transformador, por exemplo.

No que se refere a isso, ao discorrer sobre as esferas públicas nas quais os intelectuais exercem a sua função de representação, Said (2005) sinaliza que:

[...] a esfera pública na qual os intelectuais fazem suas representações é extremamente complexa e encerra aspectos pouco confortáveis, mas o significado de uma intervenção efetiva nesse domínio deve residir na convicção inabalável do intelectual num conceito de justiça e no respeito à igualdade de direitos que admitam as diferenças entre nações e indivíduos, sem, ao mesmo tempo, atribuir-lhes hierarquias, preferências a avaliações dissimuladas (SAID, 2005, p. 97).

Said procura deixar bem delineados os caminhos e as tarefas das quais o intelectual deve se imbuir. Consideramos nesta tese que este é um avanço em relação ao conceito inicial apresentado por Giroux (1987, 1997). Said (2005), embora não esteja preocupado em discutir a formação de professores ou a educação, consegue apontar caminhos aos quais podemos dar atenção: o trabalho com a quebra de estereótipos, a luta pela justiça humana, a necessidade de falar a verdade ao poder, a opção.

Contudo, não podemos incorrer no equívoco de pressupor que o trabalho com base no conceito de intelectual seja a panacéia para a formação docente. Isso porque, em primeiro lugar, não estamos advogando a existência de um super professor, “dotado de brilhos e qualidades excepcionais” (LIMA, 2006, p.8), mas sim a direção que acreditamos mereça ser dada ao trabalho pedagógico. Neste sentido, Paulo Freire (2005)

afirma que ser professor exige sempre uma tomada de posição, uma decisão, uma ruptura. O trabalho docente se faz intelectual e, sobretudo, transformador, quando o professor reconhece que a sua prática não é neutra, que ele precisa assumir suas opções históricas e políticas.

Ademais, Giroux (1987) alerta para um paradoxo que perpassa o trabalho do intelectual. De um lado, ele – o professor – é um profissional que ganha a vida em uma instituição que é a principal responsável pela difusão da cultura dominante. De outro, ele oferece aos estudantes possibilidades e ferramentas para a superação do discurso hegemônico que impregna a cultura e a instituição escolares.

No tocante a isso, Foucault (2007), ao pontuar a relação delicada existente entre o intelectual e o sistema, explicita que ele faz parte do sistema. Além disso, a própria idéia de que o intelectual é o agente da consciência e do discurso também está localizada no interior de um sistema. Para Foucault, a tarefa atual do intelectual é lutar contra as formas de poder em situações nas quais ele mesmo acaba sendo seu objeto e seu instrumento.

Ademais, Foucault (2007) considera que a própria função do intelectual acaba por destacá-lo, em momentos delicados, ante os demais indivíduos da sociedade. Isso porque haveria uma intrigante relação entre poder, desejo e interesse.

Acontece que as massas, no momento do fascismo, desejam que alguns exerçam o poder, alguns que, no entanto, não se confundem com elas, visto que o poder se exercerá sobre elas e em detrimento delas, até a morte, o sacrifício e o massacre delas; e, no entanto, elas desejam este poder, desejam que esse poder seja exercido (FOUCAULT, 2007, p. 77)

Em outras palavras, Foucault mostra-nos como os intelectuais exercem um papel que acaba sendo influenciado por relações de poder e interesse. Assim, é possível afirmar que os professores, ao assumirem o trabalho de intelectuais, acabam por ser penalizados em função de ocupar uma posição dúbia, pois eles podem exercer, ao mesmo tempo, o poder para as massas ou sobre as massas.

Outros alertas a respeito do intelectual e de sua atuação na sociedade é feito por Said (2005). Para este autor, o intelectual não pode ser visto como um ser perfeito, um modelo de conduta, alguém completamente isento de possíveis interesses materiais, políticos e econômicos. O intelectual é um ser que está sujeito e limitado pela sociedade, assim como todos os seres humanos.

Os intelectuais precisam tomar cuidado para garantir a defesa da justiça humana. No que concerne a isso, Said (2005) sinaliza que, ao tomar a defesa dos valores da cultura nacional, o intelectual precisa fazer valer os princípios universais da dignidade humana sobre o nacionalismo patriótico e o pensamento corporativo. Ele explicita que o intelectual deve manter um padrão de comportamento humano quando forem abordados assuntos tais como política externa, política social e direito dos indivíduos.

As condições de trabalho também são aspectos a serem considerados. Neste sentido, Lima (2006) advoga que a formação e a atuação de professores a partir do conceito de intelectual necessitam de condições – materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc. – adequadas de trabalho e carreira. De acordo com ela:

Intelectuais precisam ler jornais; ler livros; ler revistas especializadas. Intelectuais precisam ter acesso aos bens tecnológicos – minimamente ao computador e à internet. Intelectuais precisam ter acesso a bens culturais dos mais diversos tipos. Intelectuais precisam dialogar com seus pares, quer nas suas próprias instituições, quer em eventos específicos. Intelectuais precisam de respaldo financeiro. Enfim, intelectuais necessitam de condições que lhes permitam constituírem-se como tais (LIMA, 2006, p. 15).

Queremos afirmar com isso que as condições de trabalho são elementos de importância nevrálgica para os professores desenvolverem seu trabalho. Isto porque, se autores como Lüdke (2003) afirmam que não há condições propícias ao desenvolvimento da reflexão nas escolas de educação básica, o mesmo se pode afirmar a respeito do trabalho docente numa perspectiva crítica como o faz Lima (2006). A inadequação das condições de trabalho dificulta as ações dos professores direcionadas para a transformação social. Neste sentido, argumenta Giroux (1987, 1997) que os professores intelectuais precisam de condições práticas para desenvolver seu trabalho.

O intelectual transformador assume que ser professor é atuar como “autoridade emancipadora”. De acordo com Giroux, esse tipo de intelectual é aquele que

[...]têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos (GIROUX, 1997, p. 158).

Além do conceito de intelectual, é preciso compreender a formação e o trabalho docentes voltados para a perspectiva multicultural como portadores de alguns mandatos especiais. No que concerne a isso, assumimos a tese de Mellouki e Gauthier (2004), para quem, primeiramente, o conceito de intelectual – que explicitamos anteriormente – resgata uma dimensão que vem sendo esquecida na profissão docente: a prática pedagógica como um ofício inerentemente político. Para os autores, além de necessitar de técnicas ligadas a uma discussão teórica, a formação e o trabalho docentes comportam em si um mandato de herdeiro, intérprete e crítico ao mesmo tempo.

De acordo com os autores, o mandato de herdeiro pode ser encontrado quando:

[...] auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e de ruptura que marcam a história humana (MELLOUKI & GAUTHIER, 2004, p. 557).

O professor deve buscar a construção de uma relação crítica com a sua herança cultural. Ele tenta não se encontrar em posição, como sugere a perspectiva técnica, de mero consumidor e reproduzidor de saberes que já estão estabelecidos e são considerados patrimônio da humanidade. No seu papel de intelectual, ele tem a capacidade de trabalhar para a restauração do tecido cultural, visando à construção de ligações entre o seu mundo e mundo de seus alunos. É ele quem tem em suas mãos a função social da

transposição didática, ou seja, transformar os elementos da cultura em algo que se possa aprender e ensinar. Por meio deste mandato de herdeiro, vemos corroborada a argumentação de Said (2005) que afirma ser o professor um intelectual tradicional.

Mellouki e Gauthier (2004) não acreditam que a relação do professor com sua herança cultural se dê de maneira passiva, com ele simplesmente incorporando a sua função de transmissor do legado cultural e científico da humanidade. No que tange a isso, eles acrescentam a qualidade de crítico, que daria o tom da relação que o professor estabelece com a sua herança.

Neste sentido, ao pontuar a relação existente entre a função crítica e a função de herdeiro, os autores argumentam que:

Toda herança é inaceitável, se não for ao mesmo tempo desenvolvimento da faculdade crítica. A crítica é o despertar e o exercício de uma consciência engajada no mundo, preocupada em separar o joio do trigo, em detectar os vieses culturais (preconceitos, estereótipos, etnocentrismo etc.) e em lançar um olhar circunstanciado sobre os seus próprios saberes, valores e modos de viver e de pensar, os de seus semelhantes e os dos outros (MELLOUKI & GAUTHIER, 2004, p. 558).

Percebe-se, a partir deste excerto, a necessidade de um processo de reflexão crítica. É o direcionamento dado ao processo de reflexão que permite o estabelecimento de uma relação para além da mera reprodução da herança cultural. Neste sentido, valemo-nos do argumento de Freire (2005), para quem o professor crítico é aquele que reconhece seus condicionantes históricos e culturais, mas que os vê como condicionantes e não como determinantes. E por ser um sujeito condicionado, reconhece-se capaz de ir além.

A figura do crítico é a que vê o amanhã como possibilidade, pois, hoje, sabe-se sujeito de sua História, de seu ser e estar no mundo. Ele é capaz de mover-se conscientemente na sociedade e sabe que sua prática pedagógica é sempre um ato político. Além disso, sabe, por meio de sua humanidade, que é um ser inacabado, estando em constante construção.

Freire (2005) acrescenta, ainda, que o professor crítico não pode ser concebido como um ser perfeito, pois o exercício de crítica e de reflexão é algo que se dá em uma busca constante por aperfeiçoamento, sabendo-se da existência de momentos em que essa busca não logrará êxito. A busca pela coerência é a marca do professor crítico; essa busca assinalada por Freire faz com que retomemos os argumentos de Said (2005), ao pontuar que os intelectuais, e por conseguinte, os professores, não podem ser vistos como seres perfeitos.

Contreras argumenta, coerentemente com o que diz Freire (2005), que:

A figura do intelectual crítico é portanto a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como 'natural', para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Intelectual todo professor é, pois tal característica é inerente ao exercício profissional. Agora, a qualidade de crítico e transformador – direção que se dá à intelectualidade – é uma opção consciente realizada por aqueles que desejam fazer diferente, por aqueles que sabem que se a educação não pode tudo, alguma coisa, por menor que seja, ela pode.

Mellouki e Gauthier propõem, agregando-se às características de herdeiro e crítico, a de intérprete. De acordo com eles,

[...] ser o intelectual de plantão na escola e desempenhar seu papel cultural entre as gerações mais jovens não é, nunca foi e nunca será uma escolha para o professor, mas uma obrigação que faz parte da própria natureza da profissão de ensinar e educar (MELLOUKI & GAUTHIER, 2004, p. 558).

Agregando-se às características anteriores, os autores reiteram a existência de uma relação crítica entre o professor e seu exercício profissional. Além de herdar o conhecimento, de criticá-lo, ao professor cabe a função de interpretá-lo aos seus alunos. Mas, não é uma interpretação como sugere a abordagem técnica: uma relação vertical entre conhecimento e professor e entre professor e aluno, polarizando quem sabe de um lado e quem não sabe de outro. Não se trata da mera transferência de conhecimentos – educação bancária – criticada por Freire (2005). Reporta-se a uma relação que se dá no reconhecimento de que não há docência sem discência. Não há processo de ensino sem o de aprendizagem e vice-versa.

E qual direção pode ser dada à intelectualidade do trabalho docente? Assumimos e advogamos, nesta tese, que o trabalho do professor deve ser analisado como culturalmente direcionado e abarcando em si os mandatos de herdeiro, crítico e intérprete.

Com o objetivo de discutir o direcionamento da prática pedagógica, Canen e Oliveira (2002) denominam o professor como um trabalhador cultural. Todavia, julgamos que tal nomenclatura acaba por não revelar uma opção explícita do trabalho do intelectual. Isso porque toda prática educativa é, por natureza, uma prática cultural. Dessa forma, advogamos que utilizar a expressão “práticas culturalmente direcionadas” acaba por não dizer muita coisa. Em vez disso, acreditamos que o termo “práticas multiculturalmente orientadas”, além de reconhecer uma condição inescapável do mundo atual, aponta caminhos para o intelectual transformador exercer o seu mandato de herdeiro, intérprete e crítico.

Até aqui procuramos mostrar que o mandato de herdeiro permite ao professor reconhecer que o conhecimento é uma construção histórica, social e cultural. Construção essa impregnada de interesses políticos, econômicos, ideológicos e sociais. Neste sentido, o intelectual, ao exercer o mandato de herdeiro, assume a sua herança cultural como ponto de partida e de crítica, construindo caminhos que permitam assumir-se como sujeito de seu ser e estar no mundo.

Ao exercer o seu mandato de crítico, o intelectual pode atuar na quebra de estereótipos e preconceitos a partir dos quais as diferentes formas de relações sociais são construídas. A propósito, é o mandato de crítico que propicia ferramentas para que o

professor perceba as armadilhas ideológicas que podem condicionar o seu trabalho. Porém, acreditamos que a maior fecundidade do mandato de crítico está na possibilidade de reconhecer que o professor intelectual não é um ser perfeito, pois está sujeito a uma sociedade em que ele exerce, ao mesmo tempo, o papel de reprodutor do conhecimento hegemônico e de crítico e criador de ferramentas que possibilitem aos alunos um fazer diferente. Ademais, é o mandato de crítico que permite ao intelectual fazer escolhas.

A partir de agora, explicitamos os resultados encontrados nos trabalhos referentes à inserção do multiculturalismo na formação de professores. Num primeiro momento, apresentaremos os resultados dos trabalhos selecionados, para, em seguida, cotejarmos tais resultados com a literatura que nos serve de embasamento.

3.5 – O QUE OS ESTUDOS SELECIONADOS REVELAM SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os resultados dos estudos selecionados apontam para algumas características da formação de professores: o que ela não faz (denúncia), o que ela é (característica), aliada ao que ela deveria/poderia fazer (prescrição). Para a explicitação dos resultados, não vamos distinguir as relações entre o multiculturalismo e cada uma das etapas e âmbitos da formação docente. Procuraremos considerar as influências da teoria multicultural para o campo geral da formação de professores.

No que se refere às “denúncias” acerca da formação, ou seja, aquilo que ela não faz ou faz de forma equivocada, encontramos os seguintes resultados: Skliar (2000), ao analisar a formação de professores surdos e ouvintes pela perspectiva da diferença, assevera a existência de uma lógica tradicional que opera por meio do binômio inclusão-exclusão. E nessa lógica, a temática da surdez sequer é colocada em questão na formação docente. O trabalho de Santiago (2003) denuncia a pouca contribuição da formação para a ruptura com a ideologia da exclusão, sobretudo, no que se refere ao tratamento dispensado aos portadores de necessidades especiais. Indo ao encontro das

tendências reveladas nos estudos de Skliar (2000) e Santiago (2003), Lade (2004) constatou que o tema da necessidade especial é concebido como restrito ao setor de Educação Especial, não encontrando articulação com outros setores e campos do conhecimento

Carvalho (2001), analisando a formação em espaços não escolares – neste caso, num museu – denuncia que a dimensão pedagógica, a despeito de sua relevância para a prática, sobrepuja-se às outras dimensões da formação de maneira quase absoluta. Para ela, há uma maneira restrita de se conceber a formação que enseja o desprezo pela dimensão cultural da prática. A formação supervaloriza a competência pedagógica em detrimento de uma formação mais global, na qual se encontraria a perspectiva multicultural

Xavier (2002a), Felipe (2004), Foerste (2004), Lade (2005) e Glat *et al.* (2006), a despeito de não elaborarem suas análises com o mesmo foco, apresentam resultados que revelam a supervalorização da dimensão instrumental da formação docente. De acordo com esses estudos, além da supervalorização da competência pedagógica em detrimento de uma formação mais global – aspecto também constatado por Carvalho (2001), é possível encontrar uma concepção estrutural funcionalista de formação, ou seja, os cursos acabam privilegiando, freqüentemente, a mera instrumentalização de seus professores. Essa ênfase em uma formação pautada na técnica tem silenciado as vozes dos professores em formação continuada e dos futuros professores. Para a formação continuada, por exemplo, os trabalhos afirmam que a palavra de ordem é treinamento. Ela não deve ser nada mais que um aperfeiçoamento para lidar com os portadores de necessidades especiais, conforme constatou Lade (2005), por exemplo. De acordo com esses estudos, o currículo dos cursos de formação de professores carece de uma maior organicidade com as questões que emergem da realidade.

Além da desconexão com a realidade, há resultados que sinalizam o caráter essencialista do currículo. No que concerne a isso, Frangella e Pontes (2002) e Gonçalves (2006) verificaram o forte caráter normativo que possuem os Parâmetros Curriculares Nacionais, acusando-os, muitas vezes, de estarem distantes da realidade. Ademais, Frangella (2005) afirma que o currículo da formação de professores opera em duas lógicas fortemente imbricadas: a lógica monocultural e a homogeneizante. A essa constatação do caráter essencializante do currículo, Teófilo (2004) afirma ter verificado

que a escola e seus currículos estão organizados por meio de padrões rígidos e cartesianos, que servem para excluir aqueles que diferem de padrões esperados.

Beltrame (2002), ao analisar a formação de docentes para o Movimento Sem Terra, denuncia que a formação tradicional (em espaços escolares) tem pouco peso e contribuição para a prática dos professores do movimento, especialmente por ser precária e estar distante da realidade cotidiana, corroborando os resultados dos estudos mencionados no parágrafo anterior.

A dicotomia entre teoria e prática na organização curricular, corolário da dimensão tecnocrática que tem marcado a formação de professores, também foi denunciada pelos trabalhos. Nesse sentido, os trabalhos de Machado (2002) e Teófilo (2004) apresentam constatações, sinalizando a lógica perversa do currículo, que não privilegia a discussão entre o plano teórico e o cotidiano. Os trabalhos de Machado (2004) e Lima (2006) afirmam que o currículo do curso de Pedagogia ainda não pode ser considerado um *lócus* que privilegie a formação de um professor crítico e reflexivo. Ambos os textos sugerem que haja uma reestruturação curricular do curso, inclusive, das situações de estágio, pois elas acabam sendo um momento em que a teoria aprendida deve ser aplicada à prática, sobressaindo seu caráter técnico-instrumental.

Ferri (2001), em trabalho sobre a formação de professores indígenas, sinaliza a dificuldade de compreensão e compromisso dos professores com a cultura indígena, uma vez que muitos acabam por não serem pertencentes às tribos. Tal formação ainda oscila entre a ênfase no trabalho de um grupo étnico específico e o diálogo com perspectivas mais amplas de multiculturalismo.

Andrade (2003) chama a atenção para a reprodução de modelos vivenciados durante a formação. De acordo com ela, muitas condutas escolares são reproduções de determinados padrões absolutos que foram produzidos durante as etapas da formação e da pré-formação.

Os trabalhos de Cavalcante (2002; 2003) denunciam a falta de uma política educacional que se volte à valorização do magistério e, também, para a formação permanente de professores.

Santos (2004) denuncia que os futuros professores, a despeito de alguns reconhecerem a importância da questão cultural para a sua formação, não percebem a diversidade cultural como um tema de primordial importância. De acordo com ela, há um equilíbrio entre os futuros professores que valorizam a diversidade e os que sequer a mencionam como algo que deva fazer parte da formação inicial. Almeida e Moreira (2004) sinalizam a existência de uma formação inicial incipiente e que não prepara os alunos para lidar com a realidade cotidiana das escolas. De acordo com elas, o trabalho com a pluralidade cultural não tem feito parte da realidade da formação de professores.

Machado (2004), ao focalizar o curso de Pedagogia como um espaço para a formação de um professor crítico e reflexivo, verificou que, por mais paradoxal que possa parecer, os formadores não se preocupam com o processo no qual estão inseridos os futuros professores. Além disso, não procuram conhecer a história de vida de seus alunos, que pode ser um importante fator para a compreensão do processo de construção da identidade profissional.

Gomes (2003) e Siss (2005), respeitadas as diferenças de foco e de bases epistemológicas, denunciam que a formação de professores desconsidera o multiculturalismo e, sobretudo, a questão racial – o corpo, a estética e a produção da identidade negra. A formação, de acordo com os autores, pauta-se em padrões monoculturais que ensejam as desigualdades históricas e sociais. Dessa forma, o multiculturalismo ainda não pode ser considerado realidade, estando no plano da utopia – e até mesmo da ilusão – da formação docente.

Canen e Xavier (2005), em trabalho de análise documental sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores, analisadas a partir da perspectiva de professores pesquisadores e multiculturais, sinalizam a atenção secundária que é dada à formação para a pesquisa, revelando, aliás, um caráter mais instrumental ligado à noção de competências. Em contrapartida, Canen e Andrade (2005), ao investigar as significações que professores universitários atribuem à pesquisa em educação, constataram que a pluralidade de paradigmas que balizam as construções discursivas dos formadores dá a idéia de quão complexo e rico é o processo de pesquisa e de como ele pode ser contributivo para a formação docente.

Silva e Megid Neto (2006), em trabalho de revisão de literatura sobre a formação de educadores sexuais, constataram a incipiente produção sobre a formação de professores para essa temática, além da inexistência de uma formação, tanto inicial quanto continuada, que prepare os futuros professores para lidar com questões referentes à sexualidade. Os autores pontuam que esse despreparo precisa ser reconhecido e enfrentado pelos sistemas públicos de ensino.

Nascimento (2006), ao analisar as diretrizes para educação do campo e para a formação de professores, constatou que o curso oferecido – o PROFORMAÇÃO –, não contempla em seu projeto político-pedagógico as especificidades da formação de professores voltada a uma educação do campo e, sobretudo, para o trabalho em classes multisseriadas.

Entre os estudos selecionados, uma segunda tendência encontrada é a alusiva ao “que é a formação”, ao que nela ocorre com relação ao multiculturalismo, imbricada às “prescrições”, ou seja, o que a formação poderia e/ou deveria fazer para a construção de uma educação multicultural.

No que se refere a isso, Skliar (2000) reflete sobre propostas para a formação de professores surdos e ouvintes. Para tanto, argumenta que ela deve fazer um alerta sobre a reprodução de novas e velhas fronteiras de exclusão e inclusão.

Canen (2001) e Santos (2004) trazem prescrições em seu trabalho, no que se refere à formação de professores para as questões multiculturais. As autoras sinalizam que trabalhar a conscientização cultural na formação docente significa ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, visando a um trabalho que busque a quebra de estereótipos e preconceitos. Já Moreira (2001), em trabalho de reflexão conceitual, prescreve que a formação e a prática devem combinar as dimensões de ordem política, cultural e acadêmica em seus currículos.

Carvalho (2001) defende a utilização de instituições não-escolares como espaços formativos. Ademais, sinaliza a necessidade de uma orientação cultural e de políticas públicas de formação que privilegiem o trabalho multicultural.

Ferri (2001), acerca da formação de professores indígenas, sinaliza que ela deve desenvolver habilidades de crítica e auto-crítica, requerendo, para tanto, a

problematização dos currículos e das práticas pedagógicas. O trabalho de Novikoff (2002) constata que a formação deve ter como eixo os conceitos de autonomia e alteridade.

O trabalho de Xavier (2002b), em seus resultados, aponta para o desejo de uma formação voltada para uma escola mais justa e democrática. O texto de Sá (2002) verifica que a formação deve ter uma meta de formar para a diversidade. De acordo com a autora, a formação para a diversidade é necessariamente uma formação humana. Com efeito, deve atrair para a problematização de crenças, representações, rotinas, preconceitos e estereótipos.

O estudo de Frangella e Pontes (2002) é mais um a defender uma orientação cultural para a formação de professores. As autoras assinalam que é preciso haver uma orientação que permita avançar das posturas pautadas na tolerância, imbuindo a formação para além de uma postura assimilacionista.

Cavalcante (2002; 2003) também advoga a importância de outros espaços formativos para a docência. Na perspectiva da educação indígena, a autora verificou como o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) funciona como um espaço eminentemente formador de seus professores. Para tanto, os professores confrontam a escola que desejariam com aquela que rejeitariam. Por fim, a autora sinaliza que a formação para a educação indígena se constitui num processo inesgotável de construção e reconstrução diária, processo a partir do qual os professores conseguem estabelecer a interlocução com a categoria mais ampla da educação de professores. Gomes (2003) e Costa (2006) são estudos que defendem a formação de professores em espaços não escolares. As pesquisas prescrevem a adoção de um conceito amplo de formação, que enseje tal diálogo e que não se restrinja às etapas escolares propriamente ditas, assumindo, por exemplo, os salões étnicos como um importante *locus* para a formação continuada dos professores negros ou outras instâncias da vida social.

Santiago (2003), em trabalho sobre educação inclusiva, e Siss (2005), em reflexão sobre as relações raciais, afirmam que as temáticas em pauta são campos de silêncio. A seguir, explicitam que os futuros professores devem ser preparados para lidar com a multiplicidade de sujeitos. Para tanto, sugerem que o curso de Pedagogia contemple as questões de diversidade, assumindo a formação de agentes

transformadores de uma sociedade culturalmente estratificada visando ao combate à realidade excludente.

Numa perspectiva de educação inclusiva, Marques *et al* (2004) apontam que a formação deve visar à construção de um agente social que trabalhe com a diversidade cultural. Sugere, então, que ela se pautem em aprendizagens de novos valores, atitudes vitais, simbologias e linguagens.

Couto (2004) é um dos poucos textos que não apresenta prescrições. Ele arrola as características de uma formação na perspectiva cultural. Nesse sentido, afirma que tanto a formação quanto o ensino para as questões multiculturais são sentidos e significados com intensidades diferentes pelos formadores e, conseqüentemente, pelos alunos.

Canen e Xavier (2005), a partir da análise das diretrizes para a formação docente, advogam a necessidade de discussões e trabalhos intensos, tanto na formação inicial quanto na continuada, com vistas a evitar a construção de binômios e contradições para uma reflexão sobre as práticas de formação docente.

Lade (2005) defende que a formação precisa da interação das vozes dos professores com suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, deve haver um envolvimento de todos no contexto escolar, propiciando a criação de relações simétricas de poder.

O trabalho de Granuzzio (2005), o único a abordar a temática da homossexualidade, afirma que a formação deveria conter falas e vivências sobre a sexualidade humana. A autora defende que a temática não pode ser um apêndice do currículo.

Silva e Megid Neto (2006), depois de revisão de literatura acerca da temática da formação de educadores sexuais, defendem a necessidade de formação continuada para o tratamento da temática, uma vez que a formação inicial não dá conta de preparar educadores para lidar com as questões sexuais.

Gonçalves (2006) afirma sobre a importância de se pensar a formação de professores para a pluralidade cultural. Para ela, tal perspectiva pode despertar uma postura crítica em relação aos instrumentos pedagógicos que podem ser utilizados na

prática. Dessa maneira, a formação docente deve ser pautada na defesa do direito à diferença e no combate à desigualdade social. Os professores devem estar preparados para criticar a organização e as práticas curriculares vigentes.

Tomazzetti (2006), ao analisar a pedagogia da infância, sinaliza que a formação deve incorporar a idéia de que existe uma pluralidade no tratamento do conceito de infância, devendo-se, assim, tratar de infâncias no plural e não no singular. O texto utiliza infâncias por acreditar que há diferenças no conceito se ele for tomado a partir de referentes tais como raça, classe social e gênero. Além disso, sugere que é preciso assumir a criança como sujeito que produz e intervém no mundo que a recebe.

O diálogo entre os vários tipos de saberes dos quais os sujeitos são portadores e a assunção da docência como um campo híbrido que comporta diferentes conhecimentos é a prescrição apresentada por Costa (2006) e Moraes (2006).

Glat *et al.* (2006) pontuam que a formação continuada para um modelo emancipador deve caracterizar-se pela oportunização da capacidade de estudo e pela consciência do inacabamento do professor. Silva e Santiago (2006) apresentam a defesa de um modelo emancipatório para a formação de professores. Para tanto, a formação deve ter como foco uma qualificação para a docência nos âmbitos político-pedagógico e político-social. O objetivo é a formação de agentes transformadores, capazes de elaborar sua práxis pedagógica em consonância com as exigências da complexidade da sala de aula e sua relação com a sociedade. Tal educador apresenta-se como investigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde¹¹ e persistente.

Ainda operando no plano do que vem acontecendo na realidade da formação docente, Andrade (2003) verificou que o currículo é um forte elemento discursivo que produz verdades sobre a diversidade cultural e a educação para a cidadania. É ele que define papéis de alunos e, ao mesmo tempo, constrói hierarquias e produz identidades. Costa (2002), ao defender a inserção e contribuição dos Estudos Culturais nos currículos da formação de professores, afirma que ele é um território de disputa, similar a uma arena social, no qual o jogo das identidades se faz presente. Costa (2006) advoga, em sentido similar ao de Costa (2002), que o currículo está inextricavelmente ligado às questões culturais e à identidade.

¹¹ O trabalho não traz subsídios para a compreensão sobre o que seria um educador humilde.

Baumel (2004), ao pontuar o caráter multicultural dos currículos e sua conexão com a discussão sobre as necessidades especiais, afirma que deve ser dado um enfoque global, que privilegie a cultura escolar como um todo. Araújo (2004) explicita que o currículo da formação docente deve ser interdisciplinar. Essa característica é consequência de uma concepção crítica fundamentada em uma educação cidadã e na superação das práticas escolares que tendem à segregação social. Costa (2006) argumenta que o currículo deve ser algo flexível, diferenciado, interdisciplinar e, sobretudo, intercultural.

Por fim, Canen, Arbache e Franco (2000; 2001) e Canen (2005) defendem que o currículo da formação de professores precisa se abrir ao multiculturalismo. Além disso, a pesquisa em educação precisa de mais estudos que narrem as experiências multiculturais nos currículos formal e em ação da formação. Neste sentido, Canen e Andrade (2005) advogam que a pesquisa em educação, durante a formação inicial, deverá ser compreendida, no universo discursivo, como uma dentre as inúmeras possibilidades de construções discursivas e argumentativas. Ademais, propõem que a pesquisa torne-se “objeto de pesquisa”, pois, assim, ela poderá ser assumida como fenômeno multicultural, construído e múltiplo.

3.6 – O QUE PENSAMOS A RESPEITO DOS DADOS

Cotejando os dados com a literatura que nos serve de referencial, verificamos que a formação docente não foi assumida como um processo contínuo na maioria dos trabalhos selecionados. As etapas mais pesquisadas – a inicial e a continuada – não foram analisadas como etapas imbricadas, ou seja, como componentes de um processo de aprendizagem da docência sem um fim estabelecido. Talvez em função dos limites dos trabalhos e até mesmo da necessidade de delimitação dos objetos de pesquisa, constatamos a ausência total de estudos que assumam essa formação como um *continuum* e, ao mesmo tempo, teçam suas análises a partir da perspectiva multicultural.

Com relação à formação inicial, em linhas gerais os dados relevam a insuficiência dos cursos para preparar os professores ao atendimento da diversidade

cultural. Contudo, acreditamos na afirmação de Zeichner (1993) para quem, na melhor das hipóteses, a formação inicial prepara o professor para começar a atuar. Dessa forma, os trabalhos precisariam, em vez de somente denunciar as limitações dos cursos, assumir uma perspectiva de compreensão que permitisse analisar quais subsídios e ferramentas a formação inicial dá ao futuro professor para que ele comece a sua atuação em uma perspectiva multicultural crítica. A nosso ver, a situação constatada nos estudos desconsidera a afirmação de Zeichner e atribui um papel demasiado grande à formação inicial, não obstante a frágil preparação encontrada pelos textos selecionados.

Vemos, com isso, que, passada cerca de uma década de sua pesquisa, a constatação de uma lacuna na pesquisa sobre multiculturalismo feita por Moreira (2001) ainda se vê corroborada: são necessários estudos que investiguem os currículos formal e em ação da formação docente e como eles ensejam a preparação de um profissional atento às questões multiculturais.

A formação continuada aparece com força nos estudos, uma vez que ela acaba sendo a responsável pelo processo de aperfeiçoamento dos professores que, freqüentemente, não tiveram contato com as discussões multiculturais durante a formação inicial. Chama-nos a atenção a presença de outros espaços formativos, os não-escolares (Movimento Sem Terra, Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, Salões Étnicos, Museus).

Acreditamos que tal dado reflita a própria constituição inicial do multiculturalismo: movimento nascido nos seios das reivindicações sociais. Ademais, assumindo uma abordagem para além da instrumental, a formação docente acaba por pressupor o diálogo com o contexto social mais amplo, subentendo-se que a prática docente não se restringe à sala de aula.

Em contrapartida, mesmo com esses resultados, os dados revelam a pouca inserção das questões culturais na formação. Tal fato já fora apontado, por exemplo, por Candau (2001), Canen (2001), Moreira (2001) e se confirma nesses primeiros anos do século XXI. O multiculturalismo ainda não figura como uma questão de importância primordial na formação de professores. Assim, vemos confirmada a nossa hipótese inicial de trabalho: o multiculturalismo ainda tem uma presença tímida na realidade da formação docente no Brasil. Com isso, estamos querendo afirmar que, embora seja uma

condição inescapável do mundo contemporâneo, a formação de professores parece ainda não ter se imbuído, como poderia das questões multiculturais.

Entre os dados referentes à formação de professores, três tendências nos despertaram a atenção. Em linhas gerais, os trabalhos selecionados: a) denunciam o caráter monocultural do qual se reveste a formação docente – tanto no âmbito inicial quanto no continuado –; b) apontam para um privilégio exacerbado do tecnicismo; e c) sinalizam o caráter ainda precário da inserção do multiculturalismo nos currículos da formação docente.

Na seção em que discutíamos os limites da perspectiva instrumental para a formação docente, explicitávamos que ela, não obstante seu caráter obsoleto, estaria longe de ser totalmente superada. E é essa a constatação a que chegamos em pleno século XXI: a formação de professores, na maioria dos estudos selecionados, ainda está sob a égide do tecnicismo, da formação meramente instrumental.

Com essa constatação percebe-se que a afirmação de Giroux (1987) ainda se faz atual: as faculdades de educação, em sua maioria, acabam despolitizando a função docente e fazendo pairar a crença de que a prática pedagógica é neutra. Tem-se assistido a uma já propalada ruptura entre a teoria e a prática. Os cursos de Pedagogia pesquisados pelos estudos selecionados não podem ser considerados como um espaço para a formação do intelectual.

Uma formação pautada no tecnicismo, quando não despreza, reduz a discussão da diferença a um mero componente curricular na formação docente. Neste sentido, a sugestão de Moreira (2001) ainda se mostra atual e pertinente: é preciso investigar de que maneira os currículos da formação docente têm inserido as discussões multiculturais.

Os trabalhos não sinalizam resultados na direção do questionamento do tipo de conhecimento veiculado na formação inicial e continuada de professores, interrogações referentes às relações de poder que marcam a construção das identidades e das diferenças no interior de nossas escolas. Neste sentido, Kincheloe (1997) argumenta que o tecnicismo acaba por não proporcionar aos futuros professores ferramentas para a

sustentação da crença de que o conhecimento é uma construção social que reflete interesses políticos, econômicos e sociais dos contextos nos quais foram engendrados.

Para a situação na qual se encontra a formação inicial de professores, a julgar pelas pesquisas analisadas, é possível afirmar com Kincheloe (1997), que

Em vez de procurar e aperfeiçoar pessoas intelectual e eticamente talentosas, as escolas de educação continuam a promover apenas professores convencionais e pobres de espírito, emocionalmente preparados para se adequarem a expectativas burocráticas (KINCHELOE, 1997, p. 209).

A formação de professores convencionais ignora as diferenças, faz da teoria um discurso vazio e da prática um ativismo sem objetivos. A situação detectada nos trabalhos e tão bem elucidada por Kincheloe, permite recorrer, também, a autores como Giroux e McLaren (2005) ao afirmarem que a formação docente, em vez de atuar numa contra-esfera pública, tem servido para legitimar o *status quo*. A esse respeito, recorreremos às palavras de Cortesão (2002), ao argumentar que o professor monocultural pode ser considerado um *daltônico cultural*.

De acordo com a autora, esse tipo de professor atua na construção de uma cidadania uniforme para a sociedade. Ele enxerga a escola como um campo neutro no que se refere à difusão dos saberes sistematizados, valoriza a transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade, possui uma representação homogênea dos alunos e, em consequência disso, privilegia materiais e metodologias estanques, produzidos por outrem. As dificuldades de aprendizagem e questões de diferenças são reduzidas aos níveis biológico e psicológico.

No que se refere a pensar a formação continuada, vemos que as argumentações de Torres (1998) ainda se fazem atuais. Nos estudos analisados, a palavra de ordem é treinamento, e essa situação estaria, para essa autora, em consonância com as orientações das reformas educativas emanadas do Banco Mundial.

Os currículos dos cursos de formação inicial, em função dessa ênfase exagerada na tecnocracia, acabam por ensejar uma inserção do multiculturalismo de maneira ainda indiciária. Neste sentido, os currículos formais apresentam preocupações pontuais com a formação docente para tal problemática, revelando, em um único estudo (CANEN, 2005), a inserção do multiculturalismo como um componente curricular.

E por que ainda haveria uma presença tão frágil nos cursos de formação a despeito da importância de tal temática já ter sido advogada por teóricos da área?

Para responder a essa assertiva, valemos das palavras de Giroux e McLaren quando dizem que:

Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo* (GIROUX & MCLAREN, 2005, p. 128).

Não obstante a força da afirmação acima, o fato de uma educação mais crítica, voltada ao combate às discriminações e desigualdades sociais não ter impregnado, como poderia, os cursos de formação docente – fato que pôde ser constatado na seção anterior, quando explicitamos os resultados dos estudos selecionados –, somos levados a acreditar nas palavras dos autores: infelizmente, a partir dos resultados dos estudos selecionados, verificamos que os nossos cursos têm atuado mais para a manutenção da ordem social vigente que para a transformação.

A grande marca da inserção do multiculturalismo, verificada por meio dos textos selecionados, na formação é a da transversalidade. A exceção de um estudo – que investigou um componente curricular denominado Tópicos Especiais em Multiculturalismo e Educação – os estudos assumem, de maneira geral, uma acepção a partir do qual o multiculturalismo é compreendido como perpassando alguns componentes curriculares (filosofia da educação, pesquisa em educação, por exemplo), bem como alguns conteúdos programáticos. Com isso, reforçam-se as palavras de Canen e Moreira (2001) para quem a inserção do multiculturalismo na formação inicial não se resolve com disciplinas isoladas, mas com uma acepção que imbua o currículo de uma inspiração multicultural. Entretanto, foram poucos os estudos que investigaram o

trabalho multicultural em mais de um componente curricular, sendo essa uma lacuna que merece ser preenchida.

Além disso, verifica-se a assunção do currículo como um território marcado por disputas e por relações de poder. Nenhum dos estudos aprofundou a temática do currículo e seu papel decisivo na construção das identidades culturais dos professores. Contudo, acreditamos na defesa de Silva (2006), de que o currículo seja visto como produção cultural, produção de identidades.

Não obstante o reconhecimento do papel do currículo na formação das identidades, a maioria dos estudos tende a silenciar a problematização de tal questão. Isso porque, como a abordagem predominante é a instrumental, o currículo e conhecimento são vistos como naturalmente estabelecidos, essencializados, cristalizados.

Para se descobrir em quais raízes ancoram-se as identidades culturais dos professores, trabalhos que investiguem a influência do currículo em ação em suas várias dimensões podem ser um caminho revelador. Chama-nos a atenção, no que se refere à análise dos currículos da formação docente, a ausência de estudos que focalizassem a investigação sobre o currículo oculto da formação de professores.

Recorrendo ao conceito de intelectual que procuramos explanar em seções anteriores, verificamos que a formação de professores no Brasil tem preparado os intelectuais para a atuação a favor das classes e dos grupos favorecidos social e culturalmente. Neste sentido, os intelectuais não estão dizendo, como sugere Said (2005), a verdade ao poder. Estão, sim, na contramão disso, ou como defende Foucault (2007), atuando em detrimento das massas. Além disso, da maneira como tem ocorrido, a formação docente não tem proporcionado aos intelectuais a opção, conforme defendido por Said (2005). Infelizmente, ela tem operado na legitimação de um único caminho.

Neste sentido, constatamos que a formação de professores, tanto no âmbito inicial quanto no continuado, tem propiciado a preparação do que Giroux (1987) denomina “intelectuais adaptados”. De acordo com o autor, esse tipo de intelectual sustenta uma posição ideológica favorável à classe dominante.

[...] esses intelectuais funcionam principalmente para produzir e mediar, acriticamente, idéias e práticas sociais que servem para reproduzir o *status quo*. Esses são os intelectuais que denunciam a política, enquanto, simultaneamente, recusam-se a correr riscos (GIROUX, 1987, p. 37)

O intelectual adaptado acaba por ser concebido como um indivíduo livre das amarras sociais, das incertezas de classe e dos conflitos políticos e ideológicos.

Candau (2001), ao analisar a formação de professores no final do século passado, defendia que se as questões culturais ainda não estavam inseridas nesse espaço, isso seria decorrente mais de uma falta de comprometimento e vontade política, que de um corpo de conhecimento acumulado a respeito. Decorrida mais de uma década de sua análise, sua argumentação ainda se mostra atual.

Isso porque, começamos a assistir a algumas iniciativas na direção da inserção da temática multicultural, como, por exemplo, a promulgação da lei 10.639/03, referente à inclusão obrigatória, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que se deve mais a uma conquista do movimento negro no Brasil que a uma iniciativa governamental.

Acreditamos, porém, que essa forte denúncia encontrada nos trabalhos deve-se a um movimento inicial de construção do conhecimento. Não podemos ignorar, por exemplo, o argumento de Candau (2006) quando afirma que somente em meados da década de 1990 o multiculturalismo começava a aparecer nas pesquisas em educação. Ou seja, é assunto que ainda está em uma fase inicial de pesquisa.

E a que movimento inicial nos referimos? Acreditamos que, antes de trazer uma proposta para a inclusão da temática multicultural nos cursos de formação de professores, é preciso ver como e se eles lidam com a temática. Em outras palavras, é preciso compreender a realidade e cotejá-la com a teoria para depois visitar a realidade, voltar à teoria, e assim sucessivamente. Fez-se necessária uma teoria que trouxesse à tona as situações de desigualdades sociais, históricas e culturais presentes no ambiente educativo, para que, a partir dela, pudéssemos avançar na construção de uma

proposta educativa que visasse à superação dos problemas detectados. Uma teoria que permitisse desconfiar do naturalmente estabelecido e compreendê-lo como algo histórico, social e cultural.

Apesar de encontramos nos estudos selecionados esse movimento de denúncia como sendo uma tendência geral, não podemos incorrer no equívoco de pressupor que todas as situações de desigualdades e de tratamento da temática multicultural no interior das escolas e da formação de professores tenham sido trazidas à baila. Ainda há muito por investigar, muito por compreender, muito para construir.

Justamente, pensando no muito que ainda há para ser construído, a literatura já tem apontado alguns caminhos para a formação de professores numa perspectiva multicultural. No que se refere a isso, Kincheloe (1997) defende que, para além do instrumental, a educação dos professores assuma uma perspectiva pós-formal. Essa perspectiva estaria ancorada no ensino: a) orientado para e pela pesquisa; b) socialmente contextualizado e consciente das relações de poder; c) baseado no compromisso em fazer o mundo; d) dedicado ao cultivo da participação do alunado no seu contexto histórico, político, social e cultural; e) apoiado no compromisso de uma educação democrática; f) preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos; e g) mergulhado numa sensibilidade ao pluralismo.

Nesta seção, procuramos revelar os resultados dos trabalhos referentes à inserção das questões multiculturais na formação docente. Constatamos que, a despeito de sua limitação, a perspectiva tecnocrática ou instrumental ainda tem figurado com força na realidade da formação de professores em nosso país. Tal perspectiva enseja um tratamento equivocado e reducionista da diferença, o silenciamento da dimensão política da prática pedagógica, a formação de intelectuais que visem à manutenção do *status quo*, a construção de práticas pautadas no daltonismo cultural e o enrijecimento do conhecimento e, conseqüentemente, do currículo. Os resultados dos trabalhos sinalizam a existência de uma educação bancária na formação de professores, marcada pela ruptura e desconexão entre a teoria e a prática, ensejando a criação de intelectuais adaptados, em vez de intelectuais transformadores.

Com isso, estamos afirmando tese de que a prevalência da perspectiva multicultural conservadora, encontrada nos resultados dos estudos selecionados, enseja

a construção de identidades essencializadas e o abafamento das diferenças. Tal perspectiva constitui forte obstáculo à concepção – aqui defendida – de formação de professores como intelectuais, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico, que compreendam as identidades e as diferenças como produtos e produtores da história, da cultura, da ideologia e, também, das relações de poder. Desse modo, reiteramos nossa crença na necessidade de fazer com que a perspectiva multicultural crítica adentre a realidade da formação de professores no Brasil.

Para a superação dessa situação, reafirmamos a nossa aposta na potencialidade do conceito de intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico como um caminho possível para a construção de uma educação multicultural crítica na formação docente.

Até este momento, procuramos mostrar a maneira pela qual os resultados dos estudos selecionados revelam a inserção do multiculturalismo na formação docente e apresentamos a acepção de professor intelectual assumida por este estudo. Julgamos que, além desse primeiro movimento de compreensão das dimensões mais gerais referentes à inserção do multiculturalismo na formação docente, entender o que os resultados dos textos selecionados sinalizam acerca das principais preocupações multiculturais – a identidade, a diferença e a relação maioria *versus* minoria –, bem como as acepções de multiculturalismo vigentes podem auxiliar na construção de uma compreensão mais aprofundada do assunto em pauta. É a isso que nos dedicaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, iniciamos apresentando o surgimento do multiculturalismo no seio dos movimentos sociais e no campo do currículo. Em seguida, explicitamos o multiculturalismo crítico – acepção assumida por esta tese. A partir da segunda seção deste capítulo, tratamos das principais preocupações multiculturais: a diferença, a identidade e a relação maioria *versus* minoria. Encerramos o capítulo expondo os dados encontrados nos textos selecionados e o cotejamento desses dados com a literatura.

Quando se aborda o multiculturalismo, uma das primeiras questões que se coloca é a definição da acepção a partir da qual se fala. São vários os autores que argumentam sobre a polissemia do termo, sinalizando a existência de várias formas de interpretação das questões multiculturais. Abrigam-se no termo, por vezes, acepções bastante divergentes e até mesmo antagônicas. No que se refere a isso, a literatura apresenta, ao menos, quatro acepções: a conservadora, a liberal, a liberal de esquerda e a crítica e de resistência.

Neste trabalho, optamos por elucidar a assumida aqui: o multiculturalismo crítico e de resistência, com base em Peter McLaren (2000). Antes disso, porém, traçaremos um breve panorama alusivo ao surgimento do multiculturalismo, tanto nos movimentos sociais quanto no currículo.

4.1 – O MULTICULTURALISMO: DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PARA AS QUESTÕES EDUCACIONAIS

Discorrer sobre o fenômeno multicultural é, necessariamente, abordar o jogo das diferenças. Jogo a partir do qual a pluralidade de culturas que constitui o mundo contemporâneo é assumida, reconhecida e torna-se parte de um cenário marcado por conflitos, jogos de interesses e relações de poder.

Semprini (1999), Candau (2002) e Gonçalves e Silva (2004) argumentam que ele – o multiculturalismo – nasceu nos países desenvolvidos, em que a diversidade cultural – sobretudo assumida a partir da temática racial – era vista como um grande entrave à construção da identidade nacional. O movimento multicultural surge, então, como uma forma de resistência da população marginalizada.

No tocante a tal aspecto, Semprini (1999) sinaliza que, na década de 1960, o movimento *Civil Rights* – movimento pelos direitos civis, nos Estados Unidos – marca o ponto de partida das questões multiculturais ao assumir como principal objetivo o de pôr fim à segregação racial, especialmente, nos Estados do Sul daquele país.

De acordo com esse autor, é o multiculturalismo que permite o questionamento sobre a suposta harmonia entre as raças existentes na América. Antes disso, acreditava-se que os Estados Unidos representassem um *melting pot*, ou seja, um cadinho de raças, um lugar em que todos os indivíduos, independentemente da raça/cor, vivessem de maneira harmoniosa, contribuindo para o desenvolvimento e construção da identidade nacional da América.

Contudo, não era nessa convivência harmoniosa entre as raças que os integrantes do movimento que reivindicava a igualdade de direitos acreditavam. E quais seriam, então, as grandes reivindicações desse movimento?

A principal argumentação estava na desigualdade existente entre as raças. Os negros questionavam a suposta igualdade da qual se acreditava serem compostos os Estados Unidos. Isso porque havia a proclamação de igualdade entre os homens, ao mesmo tempo em que se admitia a existência de uma legislação escravocrata. Constatava-se, com isso, que a diversidade, nos países em que as questões multiculturais se fazem sentir de maneira mais forte, é vista como um problema, um mal a ser extirpado. O *Civil Rights* reivindicava que ser negro, em plena sociedade norte-americana do século XX, deveria ser visto simplesmente como uma diferença e não como um assunto marcado por desigualdades social, econômica, política e cultural.

Neste sentido, Semprini (1999) mostra, por exemplo, que a diferença não era uma reivindicação etérea do movimento dos direitos civis, sendo, sim, um dado da realidade concreta que interfere nas relações humanas e sociais. A partir da

reivindicação do *Civil Rights*, havia a defesa de que as pessoas passassem, então, a ser vistas como diferentes em relação a um padrão pré-estabelecido. Ser diferente não é um problema, é um dado da realidade.

Além desse panorama traçado por Semprini (1999), Gonçalves e Silva (2004), procurando focalizar as questões étnico/raciais, trazem à baila outros aspectos concernentes ao surgimento do multiculturalismo no seio dos movimentos sociais e as suas ingerências no campo educacional.

De acordo com esses autores, o multiculturalismo teria como ponto de partida a pluralidade de experiências culturais que moldariam as interações sociais. Ele estaria, assim, assumindo uma orientação de ações voltadas aos grupos culturalmente dominados como seu princípio ético. A conotação inicial do multiculturalismo, que definiria os grupos para os quais as ações organizam-se, seria a étnico/racial. Gonçalves e Silva (2004) afirmam que, embora tenha a questão racial como precursora das preocupações multiculturais, ela perderia centralidade em função do surgimento de outras formas de protesto cultural.

No tocante a isso, Candau (2002), ao discutir a gênese do multiculturalismo nos Estados Unidos, afirma que:

Se, originalmente, as propostas educacionais preocupadas com as questões culturais se vinculavam apenas às questões dos afro-americanos, pouco a pouco, esta perspectiva foi se ampliando e atualmente pode ser entendida como uma educação voltada para as diversas manifestações culturais de grupos étnicos, feministas, de classe, de orientação sexual, etc (CANDAUI, 2002, p.54).

Deste modo, o conceito de diferença deixa de ser pensado exclusivamente para a questão racial. Como mencionamos anteriormente, não obstante ela ser o carro chefe das preocupações multiculturais – o marcador inicial do multiculturalismo –, fala-se em diferença a partir de categorias como: classe social, gênero, orientação sexual, religião, capacidade física, localização geográfica, idade, entre outras.

Gonçalves e Silva (2004) argumentam que o multiculturalismo, não obstante o fato de ter ampliado sua conotação inicial, não pode ser visto como algo que interesse a todos. No que se refere a isso, como um movimento social, ele interessaria àqueles que se encontram alijados dos centros de decisão e de distribuição de poder, quer por questões econômicas, quer por culturais. Para os autores, o multiculturalismo teria o caráter de desestabilização do *status quo*, pois a existência histórica da pluralidade cultural implicaria uma irrefutável necessidade de redimensionamento do papel das políticas públicas com o objetivo de alcançar a reversão das desigualdades culturais, econômicas, políticas e sociais.

Focalizando a questão racial, Gonçalves e Silva (2004) traçam um panorama de como ocorreu o nascimento do multiculturalismo no contexto brasileiro. De acordo com eles, as origens remontam à década de 1950, com iniciativas de jovens negros que objetivavam mudar os sistemas de ensino marcadamente segregacionistas e elitistas. Ademais, havia o questionamento do mito da democracia racial, uma vez que as organizações negras começavam a ter, ainda que exíguas, algumas condições culturais, sociais e econômicas, que permitiam colocar em suspeição as estruturas ideológicas que construía o sentido do ser negro na sociedade. Além disso, acreditava-se que o mito da democracia racial tinha servido aos interesses da classe dominante, uma vez que ensejou vantagens sociais, econômicas e políticas aos membros da elite.

Os autores delineiam, quando do surgimento do multiculturalismo no contexto brasileiro, um quadro marcado por polaridades: de um lado, os membros da elite branca, de outro, os negros, frutos de um processo de exclusão histórica e social.

Gonçalves e Silva (2004) pontuam que a constituição do multiculturalismo no Brasil seria marcada por fatores exógenos e endógenos. Dentre os fatores exógenos, os autores destacam as organizações negras que propiciariam o rompimento da barreira do isolamento. No que se refere a isso, constatava-se uma aproximação mais efetiva entre os militantes negros brasileiros e aqueles provenientes dos Estados Unidos, da América Central e da África. O diálogo estabelecido com os ativistas estrangeiros levou os negros a conscientizarem-se da necessidade de criação de delegações afro-brasileiras para a participação em congressos internacionais que discutiriam a temática étnico-racial. O cerne desse movimento de ruptura estava na assunção, por parte do Brasil, de que os afro-brasileiros possuíam valor e que isso lhes permitiria representar o país no

exterior. Além do valor político da representação, Gonçalves e Silva (2004) consideram que essa ruptura de barreiras foi marcada ideologicamente pela Teoria da Negritude.

Um segundo fator exógeno na influência da constituição multicultural em terras brasileiras estaria na criação da ONU e da UNESCO. Tais órgãos foram criados depois da Segunda Guerra Mundial com o objetivo de eliminar a propagação do racismo. Para os autores

Esse gesto [de criação da ONU e UNESCO], de certa forma, tem o mérito de impulsionar as nações para elaborar garantias jurídico-institucionais, visando proteger a vida de grupos culturalmente dominados. Mas, por outro lado, ele põe em evidência a fragilidade dos regimes democráticos. Na realidade, nenhum dos países que lutaram para por um fim ao barbarismo nazi-facista passou com sucesso no teste de sua própria democracia interna (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 79)

Esses órgãos fomentam a elaboração de pesquisas que questionam o conceito de democracia nos países do pós-guerra. Os resultados alcançados revelam a acepção falaciosa do Brasil como paraíso racial, questionando, com isso, a convivência harmoniosa entre as raças.

Além de fatores exógenos, Gonçalves e Silva (2004) ponderam que o multiculturalismo no Brasil também sofreu influências de fatores endógenos. Destacam-se a conjuntura socioeconômica e política brasileira no período que vai de 1940 a 1960. Por meio de uma intervenção e atuação direta do Estado, a cultura torna-se um objeto essencialmente político. Por ser um fenômeno político, a intervenção do Estado justifica-se pela necessidade de criação de mecanismos de controle e difusão que fazem da cultura um veículo de propagação da doutrina assumida para o controle do país. O Estado pautava a construção da identidade nacional em três pilares ideológicos: a) a unidade lingüística, b) a hegemonia do catolicismo e c) a submissão da diversidade e das desigualdades raciais a um modelo dominante. Em outras palavras, a cultura foi assumida como uma forte legitimadora da ação do Estado e, portanto, da manutenção do *status quo*.

Outro importante fator endógeno foi a criação da Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB) nos anos de 1950. Essa organização visava à conquista da efetiva cidadania para a população negra. Entre as principais ações da organização destaca-se a elaboração de um Manifesto à Nação Brasileira que reivindicava os direitos da população negra na construção da sociedade.

No que se refere às principais características do contexto que enseja o início do multiculturalismo no Brasil, Gonçalves e Silva (2004) explicitam que

[...] a abertura do movimento negro brasileiro à causa de libertação dos ‘novos africanos’, a influência da Teoria da Negritude, os aportes sociológicos que desmistificam o mito da democracia racial e as mudanças na conjuntura nacional que propiciam o debate sobre a unidade nacional, tudo isso forma o contexto sobre o qual se prepara um caminho mais sólido para o desenvolvimento das idéias multiculturalistas (GONÇALVES & SILVA, 2004, p. 85)

Para Gonçalves e Silva (2004), ao analisar a constituição do multiculturalismo, é importante ter em mente que esse movimento, que se iniciou com a defesa dos negros e ampliou-se para outras categorias, não pode ser considerado um bloco monolítico, homogêneo e sem contradições. Além disso, é preciso ter em mente os perigos que esse movimento trouxe para aqueles que ansiavam pela manutenção do *status quo*.

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

Até este momento, procuramos delinear um panorama histórico da constituição do multiculturalismo tendo como pano de fundo os movimentos sociais. Todavia, o multiculturalismo não se restringiu aos movimentos sociais, influenciando fortemente o campo educacional. No tocante a isso, Candau (2002) argumenta que a luta pelos direitos civis, proclamada pelos movimentos sociais, trouxe uma forte preocupação com a relação entre a educação e a diversidade cultural. As profundas desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como o descompromisso dos professores com a

construção de educação emancipatória na sociedade americana dos anos de 1960 ensinaram as primeiras reflexões sobre a relação entre educação e cultura.

Em uma sociedade marcada por segregações de cunho racial, além de uma crescente rejeição aos imigrantes, impõe-se à escola e, conseqüentemente, à formação de professores, o desafio de empreender esforços no enfrentamento de uma realidade que apresenta um terrível crescimento do racismo, da intolerância e da xenofobia. Em outras palavras, Candau (2002) legitima a compreensão de que as questões multiculturais não se restringem à temática racial.

Pensamos ser importante, neste ponto, retornar a aposta teórica feita no capítulo anterior: a do professor como intelectual que comporta um mandato de herdeiro, intérprete e crítico. A formação de professores, tanto no âmbito inicial quanto continuado – deve visar à quebra de estereótipos, à luta contra as desigualdades humanas e à construção de princípios universais pautados nos valores do bem-estar social.

Retomando a exposição acerca da gênese do multiculturalismo, recorreremos a Candau (2002) quando explicita o movimento inicial do multiculturalismo na Europa e na América Latina. No que se refere ao continente europeu, a autora argumenta que a imensa pluralidade de culturas que já configurava esse continente, cresceu ainda mais com as imigrações provenientes de suas ex-colônias localizadas da América Latina, Ásia e África. Além de tentar resolver os conflitos culturais inerentes a sua própria configuração, a Europa teria de lidar com uma crescente demanda de novos costumes, línguas e religiosidades oriundas dos diversos cantos do planeta.

Tal situação, de acordo com Candau (2002), gerou uma exigência aos estabelecimentos escolares, que foram chamados a responder a essa demanda cultural cada vez mais diversificada. Neste sentido, a autora explicita que o Conselho dos Estados Europeus promulgou uma diretiva para tentar apresentar as respostas a essa situação. Essa diretiva foi pautada em três princípios: a) ensino gratuito com ênfase no aprendizado da língua oficial do país de acolhimento; b) formação de professores atenta à diversidade cultural; e c) ensino da cultura e da língua dos países de origem.

Essa iniciativa do Conselho Europeu, a despeito das inúmeras críticas e limitações, apresenta contribuições à sociedade europeia. Para tanto, Candau (2002) afirma que *entre os muitos aspectos que esta realidade desafia, podemos destacar: o preconceito e a discriminação sofridos pelos que chegam, o medo e a repulsa dos que os recebem, o choque de culturas e o fracasso escolar dos imigrantes* (CANDAU, 2002, p. 57).

No que concerne ao multiculturalismo na América Latina, Candau (2002) elucida que o ponto de partida seria a constatação da enorme pluralidade cultural e da necessidade de trabalhar tal pluralidade pedagogicamente. Analisando o contexto inicial do multiculturalismo, a autora afirma que

Desde o processo de expansão europeia, os choques entre povos e culturas ocorridos neste continente foram marcados por relações de poder assimétricas. A América Latina tem sua história profundamente marcada pela colonização, com todos os problemas que ela trouxe e que nós tão bem os conhecemos, tais como: o genocídio e a escravização dos povos autóctones, a exploração das riquezas locais, o comércio e a escravidão de povos africanos, a dependência econômica, a dívida externa, etc. (CANDAU, 2002, p. 59).

Esse processo de colonização, retratado no excerto acima, teve como principal característica a dominação e a negação do outro. O homem branco civilizado eliminou os povos indígenas e escravizou os negros. O homem branco não encontrou no continente americano uma única tribo indígena, mas sim uma ampla gama de povos, culturas, costumes, línguas, entre outros.

No que se refere a discutir o papel da educação nesse contexto, Candau (2002) afirma que, na América Latina, ainda são incipientes e pouco desenvolvidas as propostas que visem a articular educação e cultura. Não obstante todos os seus problemas e equívocos, a educação jesuítica foi, de acordo com ela, uma proposta que tentou articular educação e cultura por meio da atuação junto aos povos indígenas. Para Candau (2002), os defensores da educação indígena são os que mais têm avançado na

discussão e proposição de políticas públicas que visem a um trabalho de respeito e valorização da diversidade cultural.

Candau (2002) considera que a problemática multicultural na América Latina encontra múltiplas raízes, contextos, teorias que contribuem para a compreensão dos aspectos inerentes à relação entre escola, educação e cultura. Neste sentido, ela pondera que aspectos como a formação pluriétnica do continente, a resistência dos povos indígenas, a força e a luta do movimento negro e o pensamento de Paulo Freire, entre outros, permitem articular e avançar nas relações existentes entre a prática pedagógica e a pesquisa em educação.

Além das origens múltiplas do multiculturalismo, especialmente marcadas e ensejadas pelos movimentos sociais e por suas influências no campo educacional, faz-se mister pontuar o advento do multiculturalismo no campo do currículo.

No que concerne a isso, Silva (2004), ao traçar um histórico das teorias do currículo, mostra o momento a partir do qual o multiculturalismo começaria a figurar como uma preocupação para os estudiosos da área.

O autor começa por mostrar a gênese do campo do currículo: a obra *The Curriculum* de John Bobbitt, publicada em 1918. Com essa obra, tinha-se uma concepção de currículo fortemente influenciada pelas Teorias da Administração Científica, sobretudo em Taylor. A partir desta perspectiva – a da Teoria Tradicional –, o currículo nada mais era que um processo de racionalização de resultados educacionais que poderiam ser cuidadosamente especificados e medidos.

Os conceitos que importavam nesse momento inicial dos estudos curriculares eram: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. De acordo com Silva (2004), essa aceção de currículo era uma maneira fabril de conceber a escola, pautada em procedimentos e métodos que poderiam ser precisamente mensurados.

Por herdar os princípios da administração escolar, Bobbitt apresentava uma preocupação com uma única questão: como ensinar? Ele acreditava que, para uma resposta satisfatória a essa pergunta, seria necessário que os currículos preparassem os futuros professores com um arcabouço de técnicas e procedimentos sempre passíveis de

mensuração. Sua forma de conceber, portanto, o processo de ensino e aprendizagem era marcadamente neutra e não admitia espaço para a influência ou interferência das condições subjetivas no trabalho de um professor.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a suposta neutralidade da qual se revestiam os estudos curriculares até então começa a ser posta em questão. Como as teorias tradicionais tomavam como naturalmente estabelecida a questão “o que deve ser ensinado?”, elas centravam a atenção somente no como ensinar, pois nessa perspectiva, o conhecimento era pronto e acabado. O foco das teorias tradicionais de currículo está, pois, nas questões de organização do currículo.

As teorias críticas de currículo, que começaram a surgir nas décadas mencionadas, partiram da premissa básica de que importava mais discutir o que era ensinado que o como ensinar. Para Silva (2004), as teorias críticas trazem à baila o principal divisor de águas dos estudos de currículo: a questão do poder. De acordo com ele, tanto as teorias críticas quanto as teorias pós-críticas preconizavam a tese de que não há teoria neutra, cientificamente pura e desinteressada, uma vez que todas elas estão envolvidas em relações de poder. Faz-se mister salientar, aqui, que a primeira vez que o termo relações de poder apareceu nas teorias e estudos curriculares foi na obra de Michael Apple intitulada *Ideologia e Currículo*, publicada em 1979.

Tanto as teorias críticas quanto as teorias pós-críticas de currículo, ao não aceitarem o caráter inquestionável do conhecimento conforme preconizado pelas teorias tradicionais, colocam em relevo questões como: por que esse conhecimento é ensinado e não outro? Quais são os interesses que fazem com que um determinado tipo de conhecimento seja considerado válido ou não? Por que focalizar questões que forjam uma única identidade, uma única subjetividade?

Deste modo, juntamente ao questionamento sobre as relações de poder, entram e cena, nas acepções críticas de currículo, conceitos como: ideologia, reprodução social e cultural, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, resistência e currículo oculto. A esses conceitos, as perspectivas pós-críticas de currículo agregam outros como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo, entre outros.

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

Procuramos até aqui mostrar a maneira pela qual o multiculturalismo advém dos movimentos sociais e acaba influenciando o campo educacional. Pontuamos, ainda, como os estudos de currículo sofrem as influências dessa perspectiva teórica, que traz à tona conceitos que até então estavam silenciados. Com isso, tentamos sinalizar a abordagem a partir da qual assumimos a interpretação das questões educacionais: a da educação como uma prática cultural. Neste sentido, julgávamos ser importante mostrar o contexto mais amplo, ainda que em linhas gerais, e como ele trouxe ingerências e questionamentos às formas de veiculação e reprodução cultural.

Embora tenhamos traçado um quadro geral sobre as influências do multiculturalismo na educação, reconhecemos no início deste capítulo, que se trata de um termo polissêmico e que abriga em si, por vezes, acepções antagônicas. Dessa forma, acreditamos ser importante mostrar e assumir qual a acepção de multiculturalismo que baliza este estudo.

Do ponto de vista de um movimento social, Semprini (1999) mostra que o multiculturalismo apresenta três preocupações básicas: a questão da diferença, a problemática do lugar e dos direitos das minorias em relação à maioria e a problemática da identidade e seu reconhecimento.

Contudo, mesmo sendo essas as preocupações centrais, não se pode afirmar que o multiculturalismo seja um movimento baseado no consenso. Há, por vezes, além da pluralidade das formas de lidar com a questão, acepções diametralmente opostas. Tais perspectivas denotam, e daí advém o dissenso, de interesses políticos, econômicos, sociais e ideológicos distintos.

No que se refere a isso, McLaren (2000) mostra-nos, por exemplo, que sob o nome multiculturalismo abrigam-se, minimamente, quatro acepções: a conservadora, a humanista liberal, a liberal de esquerda e a crítica. O autor procura diferenciar essas quatro perspectivas mais como um exercício heurístico que denota a multiplicidade de interesses existentes a partir do termo multiculturalismo, que como uma fronteira rígida delimitadora de contornos teóricos bem definidos de cada acepção.

Nesta tese, optamos por apresentar a acepção assumida: a do multiculturalismo crítico e de resistência. De acordo com McLaren (2000), a perspectiva crítica assume que as representações relativas a raça, classe social e gênero fazem parte de lutas sociais mais amplas sobre os signos e as significações. Dessa forma, ao assumir que o discurso está inerentemente relacionado a formas de reprodução e resistência, o autor advoga que a tarefa central da perspectiva multicultural crítica seria a transformação das relações sociais, culturais e institucionais a partir das quais os signos e os significados são gerados.

McLaren (1997) acredita que qualquer discussão a respeito de questões multiculturais deve considerar o conceito de cultura. Neste sentido, ele afirma que

O conceito de cultura, embora extremamente variável, é essencial a qualquer entendimento de pedagogia crítica. Uso aqui o termo 'cultura' para significar os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida. Além de definir cultura como um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais diferentes grupos dispõem para darem sentido ao mundo, precisamos reconhecer como as questões culturais nos ajudam a entender quem tem poder e como este é reproduzido e manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social (MCLAREN, 1997, p. 204)

McLaren (1997) esclarece, ainda, que o conceito de cultura precisa ser localizado como operando em três âmbitos. O primeiro leva em conta que a cultura está estreitamente conectada às estruturas de relações sociais dentro de categorias como raça, classe social e gênero, engendrando formas de opressão e dependência. Um segundo âmbito localiza a cultura como uma forma de produção a partir da qual os diferentes

grupos definem e realizam suas aspirações por meio de relações desiguais de poder. Por fim, um terceiro âmbito sugere que a cultura é um campo de batalha no qual a produção, a legitimação e a veiculação das formas particulares por meio das quais cada grupo constrói seus conhecimentos e suas experiências seriam áreas centrais de conflito. Com isso, o autor sugere que a cultura não pode ser concebida como alheia às relações de poder.

Na perspectiva crítica, a escola precisa ser considerada como envolta nas relações de conflitos, poder e interesses, pois é ela a responsável pelo processo de transmissão cultural. Além disso, valem-nos dos argumentos de Pérez Gómez (1995) ao considerar a escola como um espaço de encruzilhada de culturas.

A escola, assim assumida, passaria a ter a responsabilidade de exercer uma mediação reflexiva das diferentes influências culturais que atuam na formação das novas gerações. Conforme mostramos no capítulo anterior, esse exercício de mediação reflexiva sugerido por Pérez Gómez (1995) só seria possível mediante uma formação que propiciasse ferramentas, tanto ao futuro professor como ao professor em formação continuada – para o exercício da mediação interpretativa e crítica de uma herança cultural. Com isso, acreditamos que a formação docente deve ter como pano de fundo a assunção da escola como uma encruzilhada de culturas, ou seja, como um espaço multicultural.

De acordo com Pérez Gómez (1995), a escola é composta por cinco formas de manifestação cultural (a cultura pública, a cultura acadêmica, a cultura social, a cultura escolar e a cultura experiencial). Num mesmo espaço escolar, é possível encontrar todas as cinco formas de manifestação cultural.

A cultura pública refere-se a um conjunto de significados que tem sido acumulado pela humanidade ao longo da história. Este conceito de cultura está diretamente relacionado ao conteúdo das disciplinas científicas e às produções artísticas e literárias. A cultura pública é aquela que implica o privilégio da cultura ocidental em detrimento das demais e precisa ser analisada a partir dos diferentes interesses – por vezes, contraditórios – que questionam a pretensa idéia de razão universal fundada em uma única forma de veiculação de conhecimento. Para Pérez Gómez (1995), é a cultura pública que enseja, por parte da escola, o desprezo e a ignorância às temáticas alusivas à

diversidade cultural. O conceito de cultura pública tem forte influência para o ambiente escolar, pois ele tem feito com que o caráter histórico e contingencial das produções culturais e humanas seja desprezado.

A cultura acadêmica é aquela concernente à seleção de conteúdos da cultura pública para o trabalho nas escolas. Dito de outra forma, é o conjunto de significados e comportamentos que a aprendizagem pretende provocar nas novas gerações. Esse tipo de cultura está intrinsecamente relacionado ao processo de enculturação pelo qual passa a cultura pública. Tal processo requer, por parte dos alunos, a aquisição de significação e ferramentas de análise e tomada de decisões para uma participação prática na vida de sua comunidade. De acordo com Pérez Gómez (1995), para a cultura acadêmica o importante é que os alunos se envolvam ativamente nos campos do saber por viverem em um cenário cultural que, ao mesmo tempo, estimula e impulsiona a tomada de decisões.

Uma terceira manifestação da cultura no ambiente escolar é a social. Ela pode ser definida como o conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social. De acordo com Pérez Gómez (1995), a cultura social é composta por valores, normas, idéias, instituições e comportamentos que dominam as mudanças humanas na sociedade. Tais mudanças levam em conta a inserção do indivíduo em uma sociedade democrática, regida por leis, bem como a ubiquidade dos meios de comunicação de massa. Os meios de comunicação colocam desafios para a socialização que se processa no ambiente escolar, uma vez que ela – a escola – deixa de ser a única via exclusiva de aquisição de informações.

Pérez Gómez (1995) alerta para quatro grandes perigos da cultura social no ambiente escolar. Primeiro, ela oportuniza o individualismo exacerbado e, ao mesmo tempo, um conformismo social. Segundo, causa uma obsessão desmedida pela eficácia como principal objetivo da prática educativa, ou seja, ela submete-se aos padrões da economia e do mercado. Terceiro, proporciona uma concepção ahistórica do conhecimento e da realidade, uma vez que o conhecimento e sua construção seguem padrões de organização positivistas. Por fim, o quarto perigo seria o primado de uma cultura de aparência, isto é, analisar a cultura sem levar em conta seus componentes de uma ideologia social dominante.

A cultura escolar seria a quarta manifestação encontrada no ambiente escolar. Por cultura escolar, Pérez Gómez (1995) compreende o conjunto de significados e comportamentos que permitam à escola ser considerada instituição social com características específicas. Esse conceito reporta-se às tradições, aos costumes, às rotinas, aos rituais e à inércia que a escola estimula, esforça-se por conservar e reproduzir.

O conceito de cultura escolar, que configuraria a escola como instituição, teria, de acordo com o autor, algumas características marcantes. O isolamento docente seria uma delas. Para Pérez Gómez (1995), por alguma razão, os professores defendem sua autonomia e sua independência profissional com uma tendência ao isolamento, à separação e à ausência de cooperação. O caráter burocrático aparece como outra característica da cultura escolar. As instituições escolares acabam por ter seu funcionamento ordenado por padrões formais de burocracia que atendem, invariavelmente, às relações de poder presentes na escola.

A cultura escolar é também marcada por seu caráter conservador. A escola acaba por defender as tradições e corporativismo como condição *sine qua non* para a existência da instituição. O pragmatismo é mais uma característica da cultura escolar. Neste sentido, Pérez Gómez (1995) afirma que penetra na escola uma obsessão pela maior eficiência em um curto espaço de tempo. Tal lógica ampara-se em um pressuposto de mercado que reduz a função da escola ao ensino único e exclusivo dos aspectos que conduziriam o indivíduo e a escola à sociedade do êxito.

Para Pérez Gómez (1995) a competitividade é outra característica da cultura escolar. A análise do autor segue uma lógica ao mostrar como essa manifestação cultural está impregnada pela lógica capitalista do individualismo e da competição. O autor argumenta que a competitividade promove os valores relacionados ao individualismo e a uma concepção de aprendizagem como um fenômeno individual. Dessa forma, a cultura escolar acaba por ser uniforme e intolerante, ignorando e desprezando a existência das diferenças individuais e sociais.

Pérez Gómez (1995) apresenta-nos uma última manifestação do conceito de cultura que pode ser encontrada no ambiente escolar: a cultura experiencial. Para ele, esse conceito refere-se à configuração de significados e comportamentos que os alunos

elaboram, induzidos pelo contexto, em sua vida paralela à vida escolar. Grosso modo, a cultura experiencial poderia ser relacionada ao que McLaren (1992) trata como estado de esquina de rua, no qual estariam envolvidas todas as vivências do estudante que estão para além do ambiente escolar.

Para Pérez Gómez (1995), não considerar a cultura experiencial, tanto em seu âmbito local quanto no particular, desprezar suas manifestações, mostra-se uma estratégia didática equivocada. De acordo com ele, o objetivo da escola deve ser ensinar a reconstrução do conhecimento experiencial, pois essa é uma forma de cultura viva, rica e diferenciada que pode funcionar como um importante instrumento pedagógico, proporcionando o contraste entre as experiências e interpretações plurais. É a reconstrução da cultura experiencial que proporcionará à escola fazer frente às desigualdades sociais.

Procuramos, até aqui, apresentar as várias formas de interpretação de conceito de cultura, com especial destaque para a cultura no espaço escolar. Além de discorrer sobre o conceito principal a partir do qual se ancora a teoria multicultural, concordamos com Semprini (1999), quando afirma que as preocupações centrais do multiculturalismo são a diferença, a identidade e a relação entre maioria e minoria. Neste sentido, passamos a explicitar como esses três pontos nevrálgicos são assumidos por este trabalho.

4.2 – O MULTICULTURALISMO E A DIFERENÇA

A diferença, a partir da perspectiva assumida por este trabalho, não pode ser vista como um aspecto negativo na sociedade. Neste sentido, McLaren (2000) nos ajuda a entender que a diferença nunca é uma flutuação livre: ela é sempre relacional. Falamos de um conceito que se forja através da cultura, da história, do poder e da ideologia. Desta forma, a diferença é sempre uma categoria política, pois marca o posicionamento do indivíduo no mundo.

Para o autor:

Diferença é a compreensão de que os conhecimentos são forjados em histórias e são estratificados a partir de relações de poder diferencialmente constituídas; isto quer dizer que conhecimentos, subjetividades e práticas sociais são forjados dentro de 'esferas incomensuráveis e assimétricas (MCLAREN, 2000, p. 125).

A diferença, então, que precisa ser focalizada sob o ponto de vista histórico e social. Fala-se, na perspectiva assumida por esta tese, de uma diferença em relação a um padrão pré-estabelecido, qual seja: rico, eurocêntrico, branco, cristão, heterossexual, fisicamente capacitado, geograficamente bem localizado, magro, jovem, bonito etc.

O padrão serve como um marcador da diferença e, por conseguinte, da identidade. No que se refere a isso, Silva (2000) e Woodward (2000), entre outros, argumentam que a diferença e a identidade são inseparáveis e mutuamente determinadas. Silva (2000) acredita que é preciso atentar para o fato de a diferença e a identidade serem produzidas pela própria diferença, sugerindo, assim, que se passe a assumir a existência de um ato ou processo de diferenciação.

Para as relações existentes entre diferença e identidade, Silva (2000) pondera que ambos os conceitos precisam ser ativamente produzidos, visando à superação de posicionamentos que naturalizam, essencializam, cristalizam sua produção.

Em que pesem as divergências epistemológicas, Silva (2000) vai ao encontro de McLaren (2000) quando afirma que a diferença não é uma flutuação livre, etérea. Para eles, tanto a identidade quanto a diferença são criações sociais e culturais que precisam ser compreendidas dentro dos sistemas de significados nos quais adquirem sentido. Além disso, Silva (2000) sugere que ambos os conceitos são marcados pela indeterminação e pela instabilidade, uma vez que o processo de significação que as produz é, sempre, incerto e vacilante.

Diferença e identidade são, como sugere o autor, processos marcados por relações sociais. E por serem assim, encontram-se em estreita conexão com as relações de poder. Silva (2000) defende que diferença e identidade não podem ser vistas como aspectos do mundo contemporâneo que convivem harmoniosamente, sem hierarquias e

sem disputas de poder. Ademais, ele sugere que os conceitos precisam ser localizados social, histórica e culturalmente.

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição (SILVA, 2000, p. 96)

Além de ser um conceito relacionado ao mundo social e marcado por disputas e relações de poder, Woodward (2000) defende que a diferença é uma componente chave para os sistemas de classificação, assim como a identidade. Isso porque, para ela, a diferença é o que separa, enquanto a identidade é o que une. A autora sugere, ainda que a diferença pode ser assumida a partir de duas perspectivas: na primeira, trata-se de uma construção negativa do conceito. Essa construção negativa enseja a exclusão, a marginalização das pessoas que são definidas como os diferentes, como os outros. Na segunda perspectiva, a autora acredita que o conceito de diferença pode ser celebrado como fonte de diversidade e hibridismo, tornando-se um aspecto enriquecedor da sociedade.

Assumindo a diferença como um aspecto enriquecedor da sociedade, McLaren (2000) defende que necessitamos de uma reescrita da diferença. Tal reescrita deve levar em conta, além de sua característica relacional, a construção de tentativas de mudança nas relações de pressão e dominação, bem como a alteração das condições materiais, visando ao estabelecimento de relações de igualdade e justiça social para aqueles que são considerados os diferentes, os outros.

Candau (2005), a respeito do tratamento dado aos diferentes argumenta que:

São os considerados ‘diferentes’, aqueles que, por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados ‘portadores de necessidades especiais’, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do

consumo, os ‘perdedores’, os ‘descartáveis’, que vêm, a cada dia, negada a sua cidadania, seu ‘direito a ter direitos. (CANDAU, 2005, p. 15).

Não concordamos com a aceção de que toda a humanidade é diferente por natureza, sendo somente o gênero humano o que nos permite ter uma suposta aproximação. Assumimos uma aceção de diferença que caminha de maneira dialética com a igualdade e com a identidade. Não defendemos o conceito de diferença que inferiorize, estigmatize, exclua, já que, para nós, ela deve ser um marcador da constituição da identidade cultural do indivíduo. Com isso, estamos querendo afirmar, a partir da perspectiva assumida por este estudo, que identidade e diferença devem caminhar juntos e serem analisados em uma relação dialética, pois são conceitos mutuamente dependentes.

Rechaçamos o entendimento de igualdade como padronização, tal qual ocorre em uma montadora de automóveis, por exemplo. Nela, os veículos são postos na linha de produção e o processo de fabricação de uma marca deve seguir o mesmo padrão e os mesmos procedimentos para que os automóveis saiam rigorosamente iguais. A igualdade aqui defendida refere-se à garantia de direitos, entre os quais se inclui o direito à diferença.

Acreditamos nas palavras de Candau, para quem igualdade e diferença não se opõem. Para ela:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, ‘à mesmice’. (CANDAU, 2005, p. 18).

Em síntese, lidamos com o conceito de igualdade na perspectiva de que ele não pode padronizar o ser humano. Não falamos de igualdade sem que esteja atrelada à diferença, conceito este que não pode ser visto como desigualdade.

Além do conceito de igualdade atrelado ao de diferença, na acepção assumida por esta pesquisa, o conceito de identidade – uma das preocupações apontadas por Semprini (1999) como centrais ao multiculturalismo – também é assumido como estando em relação dialética com a diferença.

4.3 – O MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE

Conforme mostramos na seção anterior, imbricado ao conceito de diferença está o de identidade. Silva (2000) e Woodward (2000) defendem que a identidade não está oposta à diferença, mas sim em complexa interação. Ambas são mutuamente dependentes.

Uma primeira aproximação ao desenvolvimento do conceito de identidade pode ser encontrada em Hall (2005). Para ele, a identidade é um conceito complexo e tem, ao menos, três formas possíveis de ser concebido. Em primeiro lugar, ele nos fala sobre a Identidade do Sujeito do Iluminismo. Tal sujeito, coerentemente com a acepção cartesiana de se lidar com as escolhas, admite a existência de uma única identidade centralizadora, subordinada ao primado da razão. De acordo com esse autor:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2005, p. 10).

Nesta acepção, fala-se da existência de uma identidade mestra que comandaria as formas de vida do sujeito. Um sujeito uno, indiviso e capaz de resolver todas as situações por meio da razão.

Hall (2005), ao traçar as mudanças epistemológicas alusivas ao conceito de identidade, mostra-nos a insuficiência de se lidar com a identidade de acordo com a perspectiva do iluminismo e aponta, assim, para o conceito de Identidade para o chamado Sujeito Sociológico. De acordo com ele:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2005, p. 11).

Se na perspectiva anterior a identidade forjava-se, exclusivamente, na razão do indivíduo, aqui, assume-se uma concepção interativa. Isto é, a identidade se forja na interação do sujeito com a sociedade, preenchendo um espaço entre o público e o privado, entre o meio externo e interno.

Dubar (2005), ao escrever sobre a teoria das identidades, auxilia-nos a entender esse processo de interação, por meio dos conceitos de identidade de atribuição e identidade de pertencimento.

Em linhas gerais, a identidade de atribuição estaria relacionada à forma pela qual o meio externo concebe o sujeito, ou seja, a forma como o indivíduo é visto pelo meio que o cerca. De outro lado, a identidade de pertencimento diz respeito à maneira através da qual o indivíduo se apropria do ambiente no qual se insere. A identidade de atribuição refere-se a como o sujeito é visto pelos outros, enquanto a identidade de pertencimento aborda a maneira pela qual o sujeito se vê, filtrando o que “vem de fora”. Dubar (2005) acrescenta que essas identidades não são, necessariamente, coincidentes.

Antes de explicitar a acepção da identidade na perspectiva do sujeito pós-moderno, Hall (2005) explica os fatores que teriam causado a descentração do sujeito, ou seja, a ruptura com um conceito de identidade pautado na existência de pilares racionais em torno dos quais as outras identidades se forjariam. De acordo com ele, é

possível falar na existência de múltiplas identidades em um mesmo indivíduo a partir de cinco aspectos.

O primeiro seria a tradição do pensamento marxista. De acordo com Hall (2005), Marx desloca qualquer noção de agência como algo individual, não havendo, assim, espaços para a construção de postulados referentes a uma essência universal do ser humano.

A descoberta do inconsciente feita por Freud seria o segundo aspecto a ocasionar a descentração do sujeito. A partir dessa descoberta, verifica-se que as identidades, a sexualidade, entre outros, não são condicionados à lógica racional. Estariam, sim, sendo formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente.

O terceiro aspecto é representado pelo trabalho de Saussure, lingüista estrutural, que colocou em questão a tese de que nós, humanos, somos senhores das afirmações que fazemos. A língua não é um sistema individual, e sim social. E por ser social, os significados das palavras não são fixos; eles são produzidos, a fim de posicionar o sujeito no interior das regras da língua e dos sistemas de significado.

Os trabalhos de Foucault seriam o quarto aspecto que enseja a descentração do sujeito. Por meio da descrição dos regimes disciplinares, é possível verificar que há um paradoxo crucial e que coloca em xeque a primazia da razão do sujeito moderno. Assim, *quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual* (HALL, 2005, p. 43). Em outras palavras, quanto maior for a organização, menor será o campo de autonomia e de capacidade de submissão de todos os aspectos da vida cotidiana à razão universal, pois o sujeito teria seu corpo condicionado pelos poderes disciplinares.

O impacto do feminismo como crítica teórica e como um movimento social seria, na concepção de Hall (2005), o quinto aspecto ocasionador da descentração do sujeito moderno. De acordo com o autor, entre tantas outras críticas, o feminismo interrogou a clássica distinção entre o público e o privado, abriu espaços para a contestação política e questionou a noção de que homens e mulheres compõem uma mesma identidade, a do gênero humano.

Depois de discutir estes cinco aspectos, Hall (2005) apresenta argumentos para pensar, então, a identidade do sujeito pós-moderno. Nesta perspectiva:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’; formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 2005, p. 13).

Por meio dessas considerações, torna-se possível afirmar a existência de múltiplas identidades. Woodward (2000) e Hall (2005), entre outros, mostram que a categoria classe social é insuficiente para as discussões concernentes às múltiplas pertencas identitárias. Ambos os autores afirmam que há outras arenas de conflito a partir das quais a identidade entra em disputa, quais sejam: gênero, raça, etnia, sexualidade, religião, idade, localização geográfica, entre outras. Dessa forma, Woodward (2000) argumenta que é preciso analisar a diversidade de posicionamentos existentes na vida contemporânea, pois há múltiplas posições que os sujeitos podem ou não ocupar.

Todavia, como procuramos mostrar na seção em que discutimos a diferença, a multiplicidade de posições referentes à identidade não pode, como defende Woodward (2000) ser analisada sem considerar que a complexidade da vida moderna coloca em conflito as diversas identidades que um único indivíduo pode assumir. Por tudo isso, a identidade, assim como a diferença, deve ser reconhecida como um fator de mobilização política.

No que se refere a compreender a dimensão política da identidade, Woodward argumenta que

As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos ‘novos movimentos sociais’ e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em

momentos históricos particulares. Alguns elementos dos 'novos movimentos sociais' questionam algumas das tendências à fixação das identidades da 'raça', classe, do gênero e da sexualidade, subvertendo certezas biológicas, enquanto outros afirmam a primazia de certas características consideradas essenciais (WOODWARD, 2000, p. 38)

A autora sugere, com isso, que a política da identidade deve, por meio do seu processo de formação, ser relacionada ao recrutamento dos sujeitos por meio da identificação. O processo de identificação dos sujeitos é, necessariamente, histórica, social e cultural e sofre influências dos contingentes aos quais são chamados a responder.

A identidade como processo também é defendida por Castells (2006) e Hall (2005). Eles afirmam que o conceito de identidade deve ser visto como um processo sociológico em construção constante. Ela não é determinada previamente, mas é um dado histórico, contextual e que marca as posições do sujeito no mundo. Ambos os autores advogam que a identidade é um processo múltiplo, pois o sujeito pode ter seus marcadores identitários ancorados em categorias como raça, classe social, gênero, religião etc. ao mesmo tempo.

Além disso, Hall (2005) admite que a identidade passa a ser um jogo marcado por escolhas conscientes do sujeito. Para ele, não se concebe mais a existência, como propunha, por exemplo, o sujeito do Iluminismo, de uma identidade mestra em um mesmo indivíduo podendo coexistir identidades contraditórias.

Em razão da não existência de uma identidade mestra pré-determinada, Hall (2005) e Castells (2006) advogam a existência de um processo de identificação e não mais uma identidade pré-determinada. Tal processo sofre ingerências dos interesses políticos, econômicos, sociais e culturais que estão em jogo no momento em que a identidade está sendo posta em questão.

Neste sentido, Woodward (2000) defende que as identidades sejam vistas como plurais e passíveis de contestação e que o seu processo de formação/construção seja assumido como um processo que ocorre tanto nos níveis comunitários quanto no âmbito pessoal.

Recorremos a Semprini (1999) para agregar , ainda, a concepção da identidade como um conceito dialético, marcado pelo movimento de inclusão e exclusão. O sujeito marca, por meio de sua identidade, ao mesmo tempo, o que ele é e o que ele não é. Dito de outra forma, ao assumir, por exemplo, uma identidade branca, o indivíduo marca a sua não pertença à raça negra. No que se refere a isso, vale apresentar os argumentos de Woodward (2000) quando advoga, ao assumir a identidade como tornar-se – portanto, como um processo – que os indivíduos não se limitam a um posicionamento determinado pela identidade, pois eles são capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades historicamente herdadas. Para a autora, somos posicionados e posicionamo-nos a nós mesmos de acordo com um campo social de atuação.

Na mesma direção de Semprini (1999) e Woodward (2000), reconhecendo o caráter dialético da identidade, Silva (2000) advoga que a afirmação da identidade e a marcação da diferença ensejam, necessariamente, um processo de inclusão e exclusão simultâneo. Para ele, “a mesmidade [identidade] porta sempre o traço da outridade [diferença]” (SILVA, 2000, p. 79). O autor defende, ainda, que a afirmação da identidade serve para a marcação das fronteiras. Ao fazer tal marcação, as identidades estabelecem a nítida distinção entre o que fica dentro e o que fica fora.

Silva (2000) afirma que

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96)

Dessa forma, a identidade, além de não ser essência, um dado determinado pela história, cultura e pelas relações de poder, é um processo de constante construção;

construção essa que ocorre na interface entre o social e o individual, por meio da experiência e interação do sujeito com o meio histórico, político, social e cultural no qual se insere. E nesse processo, ele pode e deve assumir suas escolhas, fazendo-se sujeito de sua história. Assim, a identidade se faz em um processo consciente de escolhas do indivíduo.

4.4 – O MULTICULTURALISMO E A QUESTÃO DA RELAÇÃO ENTRE MAIORIA E MINORIA

Outro aspecto importante é o da relação entre maioria e minoria. Na perspectiva assumida por este trabalho, tal relação pode ser tomada, por exemplo, sob o ponto de vista da branquidade. Muito mais que tom de pele, são valores culturais, políticos, econômicos e ideológicos que estão em jogo e que definem a maneira pela qual a alteridade pode ser definida. Dito de outra forma e buscando conjugar com o que já fora mencionado anteriormente, branquidade estaria relacionado, na lógica da cultura dominante, ao “nós”, à identidade; a diferença seria aquilo que destoa da branquidade, portanto, os outros, a outridade.

De acordo com McLaren:

[...] a cultura branca possui o poder de colonizar a definição do normal com respeito a classe, gênero, sexualidade e nacionalidade. Talvez o atributo mais formidável da cultura branca seja a sua habilidade de se mascarar como uma categoria (MCLAREN, 2000, p. 140).

Este conceito permite que se pense que as questões multiculturais estão atreladas às relações de poder. E como sugere McLaren (2000), a branquidade – e por consequência, o multiculturalismo – não se reduz à questão racial. A branquidade, contudo, possui um lado perverso. Por meio dela, as categorias a partir das quais as diferenças se estabelecem, tendem a ser vistas como naturalmente estabelecidas e não

como socialmente construídas. Isso em função de sua habilidade de se mascarar como categoria.

Além disso, a relação entre maioria e minoria, longe de ser algo definido pelo ponto de vista quantitativo e de definir os posicionamentos em função da diferença, marca as posições identitárias dos sujeitos.

Neste trabalho, utilizamos o conceito de minoria para falar daqueles para quem os meios de distribuição do poder e o acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos não estão e não são igualmente distribuídos, ainda que estes – os membros da minoria – sejam numericamente mais representativos, como é o caso dos negros no Brasil, por exemplo. Minoria e maioria não podem, portanto, ser definidas como questão numérica. Constituiriam minorias aqueles que diferem de um padrão estabelecido, ou seja, os não-brancos, os não-cristãos, as mulheres, os pobres, os não-heterossexuais, os incapacitados física ou intelectualmente, entre outros.

Assumimos aqui que o conceito de minoria pode ser atrelado ao de desigualdade. Ser minoria, na conjuntura de nossa sociedade capitalista, implica ser desigual.

Candau (2005), embora não se refira aos termos maioria e minoria, traz algumas considerações que merecem ser pontuadas. De acordo com ela, na perspectiva multicultural, fala-se da existência da relação entre o nós e os outros. Por meio disso, vemos que os três pontos considerados centrais para o multiculturalismo – a identidade, a diferença e a relação entre maioria e minoria – estão fortemente imbricados, pois falar da relação entre nós e os outros é abordar, necessariamente, cada um destes aspectos.

A respeito da relação entre nós e os outros, Candau argumenta que:

Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles [os outros] tende, 'naturalmente', isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no 'nós' todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os 'outros' são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (CANDAU, 2005, p. 19).

Assim, podemos inferir que a maioria refere-se ao eu – desde que esse eu corresponda ao padrão esperado – e a minoria é o outro. Para que seja possível, então, um bom convívio social, um convívio harmonioso, a maioria tolera a minoria. Tolerar porque sabe que tem mais prestígio nas relações de poder; tolera porque sabe que o outro não representa ameaça a sua hegemonia. Tolerar porque, como advoga McLaren (2000), o padrão da branquidade – e reiteramos que não é somente tom de pele – é ubíquo, está sempre presente e se mascara como categoria. Em função disso, as categorias do padrão não são vistas como socialmente construídas, mas sim como naturalmente estabelecidas.

Mas, há possibilidade de um membro da minoria tornar-se um da maioria?

Para responder a esta assertiva, valemos-nos do conceito “sujeito sem propriedades” de McLaren (2000). De acordo com o autor, para se ajuntar, para ser aceito pela turma, é preciso despir-se, desnudar-se, desracializar-se de sua cultura, de sua história, de seus marcadores identitários. Tal situação pode ser verificada nas religiões cristãs e islâmicas. Giddens (2005) defende que tais religiões são as únicas que assumem como pressuposto a conversão dos fiéis à força. O processo de conversão implica, necessariamente, o abandono total do modo da vida anterior.

Fica evidente a maneira pela qual as situações de poder marcam a relação entre maioria e minoria. Essa relação acaba, amiúde, por ser pautada em interesses diversos sejam eles de ordem política, econômica, cultural, ideológica, religiosa etc.

Até este momento, procuramos elucidar a acepção de multiculturalismo assumida por esta tese - a perspectiva multicultural crítica -, salientando suas principais preocupações – a diferença, a identidade e a relação maioria e minoria. A partir de agora, explicitaremos os dados encontrados nos resultados dos textos selecionados.

4.5 – COMPREENDENDO AS CATEGORIAS MULTICULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para esta discussão, organizamos os dados a partir de duas tendências encontradas, por nós, nos resultados dos textos selecionados: a da denúncia e das prescrições. O que se pode verificar, por meio dos dados encontrados nos trabalhos, é a forte tendência à denúncia entre os estudos, conforme mostraremos a seguir.

Canen (2001), ao investigar as representações que os professores têm sobre os universos culturais dos alunos, afirma que eles [os professores] não percebem a importância de se promover uma educação que rompa com os preconceitos e estereótipos. Eles apresentam discursos coloridos e até mesmo infantis e estereotipados sobre o universo cultural dos alunos. Tais dados são legitimados por Gonçalves (2006), ao constatar que os educadores não reconhecem a diversidade e a diferença como aspectos presentes no cotidiano escolar.

Se no trabalho de Canen (2001) os professores apresentam discursos coloridos, os de Carvalho (2001) e de Santos (2004) verificaram que os futuros professores desconhecem a dimensão cultural do fazer educativo e não a percebem como um tema primordial para a formação docente, preocupando-se somente com a dimensão pedagógica. Para estes trabalhos, o termo multiculturalismo acaba tornando-se sinônimo de assimilação cultural e as poucas reflexões feitas acerca da diversidade estão distanciadas da realidade cotidiana das escolas.

Vários são os trabalhos que trazem resultados que sinalizam uma maneira essencializada de lidar com as identidades culturais dos alunos (XAVIER 2002 a,b; ANDRADE, 2003; TEÓFILO, 2004; LADE, 2005; GONÇALVES, 2006). Destaca-se um enfoque de multiculturalismo no qual a diversidade e a diferença são tratadas como harmônicas, estanques, generalizadas e abstratas. Assim sendo, constata-se a existência de um posicionamento referente à diversidade cultural que oscila entre a teoria crítica e a teoria reprodutivista. No que se refere a isso, estes estudos afirmam que há uma visão folclórica da diversidade que ignora as relações de poder e a ideologia. A diferença acaba sendo assumida como aceitação cultural ou como um aspecto inerente à tolerância

e tomada pelos pontos de vista psicológico e/ou biológico. Estabelecendo comparação com os alunos que correspondem ao padrão ideal, os professores tendem a ver a diferença sempre como aquilo que falta, ou como um problema restrito ao ritmo de aprendizagem, e não como um dado cultural. Além disso, verifica-se, por exemplo, no caso dos portadores de necessidades especiais – que a diferença não é assumida como uma condição da diversidade humana, mas como um fato imposto pela deficiência. Tal perspectiva enseja uma forma de lidar com a diferença que acaba por reforçar uma educação pautada em uma ideologia de exclusão.

Além de constatar o tratamento dispensado à diferença no plano real, há estudos que analisam os documentos oficiais para a formação de professores e acabam por reiterar os dados trazidos no parágrafo anterior. No que se refere a isso, o trabalho de análise das diretrizes curriculares para a formação de professores, empreendido por Canen e Xavier (2005), sinaliza que a diversidade cultural é vista como um desvio, além de algo de natureza folclórica e exótica. As autoras afirmam que o discurso do documento é voltado predominantemente à deficiência dos alunos e não à pluralidade de seus saberes e universos culturais. Ou seja, a diversidade cultural é tomada pelo documento como deficiência e a identidade é tratada sob a perspectiva psicológica e individual, sem qualquer menção ao multiculturalismo.

Frangella e Pontes (2002), em um texto de levantamento bibliográfico sobre a formação docente em tempos multiculturais, verificaram que há pouca discussão sobre a pluralidade cultural nos eventos do ENDIPE. As categorias multiculturais não têm figurado como preocupações das pesquisas sobre formação docente.

Siss (2005), ao refletir sobre as relações entre multiculturalismo, formação docente e a questão étnico-racial – com especial enfoque para a raça negra –, afirma que o multiculturalismo não figura como uma preocupação significativa por parte dos formuladores de políticas públicas. De acordo com o autor, por conta desta baixa preocupação, o que se percebe na formação docente é um enfoque de homogeneização da população nacional que torna invisível o segmento dos afro-brasileiros, bem como suas práticas culturais.

Granuzzio (2005), ao tratar o tema da homossexualidade, constatou que essa forma de vivência da sexualidade é vista como um sério problema comportamental,

como um desvio sexual. E para dirimir tal situação, a escola transfere para outras instituições esses alunos desviantes para outras unidades, evitando, assim, maiores constrangimentos e problemas.

A segunda tendência encontrada nos resultados é a que assinala de que maneira as concepções de multiculturalismo contribuem ou podem contribuir para a formação docente.

O texto de Carvalho (2001) mostra a importância de se atribuir à formação inicial uma perspectiva multicultural. A autora sinaliza que os estagiários – sujeitos participantes da pesquisa – apresentavam estereótipos e preconceitos com relação à diversidade cultural, que eram enfrentados e depois reconstruídos e ressignificados, sinalizando a necessidade de pensar a formação para além da dimensão pedagógica.

Canen (2001) e Baumel (2004) advogam a inserção de uma abordagem intercultural crítica para a formação docente, numa tentativa de superação da perspectiva multicultural crítica. De acordo com as autoras, essa abordagem tem o potencial de permitir uma rica interlocução entre a teoria e a prática na formação. Ela supera o reducionismo trazido pelo multiculturalismo, pois pressupõe a inter-relação entre os diferentes grupos socioculturais. A autora sugere que a abordagem intercultural possa ser constitutiva tanto da formação quanto do desenvolvimento profissional docentes.

Se em trabalho anterior (CANEN, 2001), a autora propunha a inserção da perspectiva intercultural crítica na formação docente, em trabalho posterior (CANEN, 2005), ela reitera as críticas feitas ao multiculturalismo e propõe o avanço para o que ela denomina multiculturalismo pós-colonial. Para ela, a perspectiva multicultural incorre no perigo de erigir uma visão folclórica da diferença. Em contrapartida, o multiculturalismo pós-colonial relativiza a homogeneidade cultural e o binarismo pelos quais as identidades são percebidas e construídas pela abordagem crítica. O multiculturalismo crítico acaba, de acordo com ela, ensejando discursos generalizadores e universalizantes, enquanto o pós-colonial engendra a construção de discursos híbridos.

Ao abordar a formação de professores para a educação indígena, Ferri (2001) assume a defesa da perspectiva multicultural. Para ela, essa defesa se justifica para a

formação de quaisquer jovens e crianças no que se refere a valores de tolerância e respeito à pluralidade cultural, com vistas à construção de uma educação para a diversidade cultural e não para os culturalmente diversos.

O texto de Costa (2002) sinaliza a contribuição dos Estudos Culturais para a formação docente ao pontuar que os conceitos de identidade e diferença devem fazer parte dos currículos da formação de professores. A inserção de tais conceitos na formação docente também é sugerida por Beltrame (2002) e Gomes (2003). Beltrame (2002) constatou que para o Movimento Sem Terra, a formação oferecida por ele é a principal construtora da identidade profissional de seus professores. O trabalho de Gomes (2003) pondera que, ao se falar em identidade cultural, sobretudo nas relações raciais, ela deve ser assumida, necessariamente, como um processo complexo, instável e plural. Frangella (2005) chama a atenção para que o caráter construtivo da linguagem seja considerado no processo de compreensão e construção das identidades culturais. O texto de Moreira (2006) advoga que precisa haver uma valorização das identidades, assumindo que este conceito pressupõe interação e, sobretudo, a discussão alusiva à tensão entre o universal e o particular. As discussões sobre identidade na formação docente devem caminhar juntas ao reconhecimento do direito à diferença.

Por fim, Canen e Andrade (2005) defendem a importância de se compreender o processo de pesquisa na formação docente como essencialmente multicultural. De acordo com elas, entender a pesquisa como um processo discursivo, argumentativo, que marca as posições dos sujeitos – uma vez que está ligado às identidades dos sujeitos e aos paradigmas de análise e construção do conhecimento abraçado pelo pesquisador – pode ser um caminho para a formação de professores críticos, construtores de saberes, pois enseja nos futuros professores a percepção de como as suas crenças e visões de mundo interferem na construção do conhecimento e na sua atuação junto aos alunos.

4.6 – O QUE PENSAMOS A RESPEITO DOS DADOS

Ao cotejar estes dados com a literatura que nos serve de referência, encontramos, minimamente, a presença de cinco acepções de multiculturalismo. As duas primeiras

são aquelas que foram encontradas nos resultados dos trabalhos analisados. As outras três referem-se às que estão localizadas no plano da teoria – as assumidas pelos textos – ou para confrontar a realidade ou como utopia, como devir.

A partir dos resultados dos textos selecionados, pudemos constatar a existência de acepções de tolerância e de assimilação cultural, nas quais a diferença é compreendida como algo harmônico e essencializante.

Adotando as classificações feitas por McLaren (2000), os dados dos trabalhos selecionados revelam que, no plano real da formação de professores, podemos encontrar o multiculturalismo conservador e o multiculturalismo liberal de esquerda. Na perspectiva conservadora, predomina uma visão folclórica dos diferentes, que assume uma certa concepção evolucionista da humanidade, uma vez que a supremacia branca acaba por biologizar os negros como criaturas. Aqueles que diferem do padrão estabelecido – os negros, as mulheres, os não-cristãos, os homossexuais, os pobres, entre outros – são as criaturas inferiores.

O multiculturalismo conservador apresenta cinco características nefastas para a compreensão das relações humanas. A primeira delas é a recusa em tratar a branquidade como uma forma de etnia. No início deste capítulo, aludíamos ao fato de o conceito de branquidade não se restringir ao tom da pele. As categorias dominantes – cristão, rico, homem, heterossexual, europeu, entre outros – não são assumidas como categorias a partir das quais as diferenças e as identidades podem ser construídas e, sobretudo, são submetidas ao jugo das relações de poder e da ideologia.

Uma segunda característica é a utilização do termo diversidade como forma de camuflar a ideologia que sustenta as posições defendidas. Essa característica implica, de acordo com McLaren (2000), uma postura em que os inferiores precisam se camuflar, se despir de suas identidades, de sua história cultural para se ajuntar à turma. É o que o autor denomina por ‘tornar-se um sujeito sem propriedades’, solicita-se do indivíduo seu desnudamento, sua desracialização e um despir-se de sua história para ser considerado alguém com direito de se unir à turma.

A terceira característica é o estabelecimento de um mundo monoidiomático, com a prevalência do inglês. Novamente, requer-se que o indivíduo torne-se um sujeito sem

propriedade. Na quarta característica, definem-se padrões de desempenho que são válidos para todos os indivíduos. Por fim, a quinta característica refere-se ao conhecimento considerado pertencente à elite. Não há um questionamento acerca das relações de poder que cerceiam as oportunidades escolares daqueles que destoam do padrão estabelecido.

Além do multiculturalismo conservador que acabamos de descrever e que foi encontrado por nós nos resultados dos textos selecionados, constatamos a existência da aceção liberal de esquerda. De acordo com McLaren:

Aqueles e aquelas que trabalham dentro desta perspectiva têm uma tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais (MCLAREN, 2000, p. 120).

Essa perspectiva encontrada nos estudos selecionados assume a diferença como um dado que essencializa as relações sociais e que existe independente das relações de poder, da história e da cultura. Os dados dos trabalhos sinalizam um conceito de diferença como harmônico, consensual, descontextualizado e ahistórico.

Acreditamos que tal fato pode ser decorrência do primado da tecnocracia na formação docente, conforme pode ser verificado no capítulo anterior. A dimensão política da prática pedagógica, da identidade e da diferença é ignorada. A relação entre o professor, o conhecimento e seus alunos é marcada pela verticalidade e pelo autoritarismo; o conhecimento é produzido, geralmente, no âmbito das universidades e, aos professores, cabe o papel de mero reproduzidor, sem questionamentos. Esta mesma postura passiva e conformista, que é impingida aos professores, acaba por ser transmitida aos alunos.

Kincheloe argumenta que

A rede ideológica formada por este autoritarismo produz um currículo que ensina os professores e alunos a como pensar e agir no mundo. Ambos, professores e estudantes, são educados para o conformismo, para ajustarem suas diferenças e seus lugares na escala social e para submeterem-se à autoridade. Professores e estudantes são induzidos a desenvolver uma dependência da autoridade, uma visão de cidadania que é passiva, uma visão de aprendizagem que significa escutar (KINCHELOE, 1997, p. 223)

Embora a perspectiva tecnocrática, de cunho positivista, apregoe a neutralidade da prática educativa, a partir do excerto acima fica evidente que o caráter político está inerente: a política da passividade, do conformismo, da manutenção do *status quo*. Seria, como mostramos no capítulo anterior, a formação e atuação de intelectuais adaptados (GIROUX, 1987), que não se comprometem e que engendram discursos e práticas que visam à manutenção dos interesses da classe dominante.

Essa ênfase assume, a nosso ver, proporções opostas ao argumento de SAID (2005), para quem o intelectual deve se alinhar aos fracos, usar a e da linguagem para falar a verdade ao poder. Além disso, a forma como o multiculturalismo foi encontrado nos estudos corrobora a idéia de que ele não interessa a todos, porque acaba desestabilizando as relações e as convenções sociais (GONÇALVES & SILVA, 2004).

Essas duas vertentes de multiculturalismo – a conservadora e a liberal de esquerda – revelam-nos que, a julgar pelos resultados encontrados nos textos selecionados, a formação de professores em nosso país acaba por transformar a diferença em desigualdade, a identidade em padronização, a cultura em uma quintessência que existe para além do poder de ação dos indivíduos. Ao sujeito só cabe, nessa forma de lidar com a realidade, o papel de um ser que se adapta a um mundo pré-estabelecido.

Os resultados sinalizam, ainda, na contramão do que afirma Paulo Freire (2005) sobre a capacidade de o indivíduo intervir na história, de fazer-se sujeito de seu ser, estar e mover-se no mundo. Isso porque, ao assumir uma acepção conservadora, a formação docente acaba ensejando a preparação de profissionais que somente se adaptam ao mundo e que se vêem como determinados pelo contexto histórico e pelas

raízes culturais das quais se nutrem. O ser humano acaba por ser determinado pela sua história de vida e não pode fazer diferente.

Apesar de encontrarmos essas duas acepções nos resultados dos textos, a literatura adotada por eles para análise dos dados assume outras perspectivas teóricas. Neste sentido, verificamos três formas pelas quais o multiculturalismo pode ser visto, com especial destaque para a perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência de Peter McLaren (2000).

Se os dados dos estudos mostram-nos que a diferença e a identidade são tratadas como etéreas, na perspectiva crítica esses são conceitos fortemente ligados às relações de poder. A diferença é sempre relacional e um produto da história, da cultura, das relações de poder e da ideologia. Ademais, a cultura não pode ser vista como algo consensual. Ela é necessariamente conflitiva, marcada pelo dissenso e pelas relações de poder. De acordo com McLaren:

Diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não apenas como diferenças textuais, lingüísticas, formais. As relações de poder estruturais e globais não devem ser ignoradas (MCLAREN, 2000, p. 133).

E acrescenta

Diferenças são sempre diferenças em relação, elas nunca são simplesmente flutuações livres. Diferenças não são vistas como absolutas, irreduzíveis ou intratáveis, mas, em vez disso, como polivocais e relacionais, social e culturalmente (MCLAREN, *op cit*, *ibid.*).

A diferença, nos resultados encontrados pelos trabalhos, acaba não sendo um aspecto cultural e, tampouco, polivocal. Há uma única forma de lidar com ela: essencializada, homogeneizante, desviante, fruto de aspectos biológicos e psicológicos. Em resumo, ao invés de ser tratada como um dado enriquecedor da realidade, a diferença torna-se desigualdade, pois inferioriza os desviantes, estigmatiza a outridade em detrimento da mesmidade.

Toda essa denúncia a respeito do tratamento da diferença na formação de professores que encontramos nos estudos selecionados, decorre das discrepâncias entre as diferentes acepções de multiculturalismo. Os resultados dos textos selecionados revelam práticas de formação ainda ancoradas nas perspectivas conservadora e humanista liberal, enquanto a base teórica dos textos assume acepções mais críticas para a análise dos dados.

Com isso, queremos afirmar a polissemia implicada no termo multiculturalismo, pois se tomássemos, por exemplo, como base teórica uma das duas acepções encontradas nos dados, não estaríamos constatando essas limitações para o tratamento das questões multiculturais e denunciando a maneira pela qual a formação docente ainda atua na manutenção do *status quo*, formando intelectuais adaptados. Esses apontamentos são possíveis por conta de assumirmos uma perspectiva de trabalho com o multiculturalismo que não se coaduna ao que a maioria dos estudos detectou. Todavia, faz-se mister salientar que essa maneira essencializada de compreensão das diferenças e da identidade está, somente, nos resultados dos estudos e não como referenciais de análise adotado pelos trabalhos. Nenhum dos textos ancorou suas análises nas acepções criticadas por McLaren (2000).

Uma segunda acepção encontrada nos trabalhos selecionados é a denominada de interculturalismo. Alguns estudos sinalizam o avanço de tal postura em relação ao multiculturalismo por acreditarem na existência de trocas e de relações estabelecidas entre as culturas. No que se refere a isso, Candau (2005) afirma que:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAUI, 2005, p. 32).

A acepção multicultural parece não trazer embutida no nome uma perspectiva de diálogo e troca como o faz a perspectiva intercultural. Multicultural seria somente uma característica da sociedade, pois vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural. Porém, o termo intercultural, pelo que os estudos que o defendem revelam, traz em si a perspectiva de interpenetração das culturas.

Vale retomar aqui o conceito de hibridismo (HALL, 2005), a partir do qual as culturas entram em processos de interação, sem que isso implique, necessariamente, a imposição da cultura supostamente hegemônica sobre a outra.

Esse conceito de hibridismo é, de acordo com Canclini (2006), a compreensão de que as práticas e as estruturas dos processos socioculturais existem de forma separada e, num dado momento, combinam-se gerando novas estruturas e novas práticas culturais. Todavia, o autor alerta que entre as culturas não há somente a fusão, a coesão e até mesmo a osmose; há, também e, sobretudo, diálogo e confrontação. Ademais, para ele nem todos os aspectos culturais se submetem ao hibridismo.

Para Canclini (2006), a hibridização deve ser assumida como um processo complexo, contraditório e não linear. Ao mesmo tempo, os sujeitos podem acessá-lo, abandoná-lo, excluir-se dele, fugir ou subordinar-se a ele. Ele argumenta, ainda, que a hibridização pode gerar misturas produtivas e, também, conflitos em função de aspectos que podem ser incompatíveis ou inconciliáveis.

As reorganizações culturais provenientes dos processos de hibridização não podem ser, defende o autor, consideradas como alheias às relações de poder. Com isso, estamos querendo ponderar que a formação de professores, ao lidar com as questões de multiculturalidade, precisa levar em consideração, também, o conceito de hibridização cultural. Conforme aventa a própria perspectiva multicultural crítica, a produção das identidades e das diferenças – que são processos culturais – não pode ser descolada das relações de poder, da ideologia e do contexto histórico.

O confronto entre os resultados dos textos selecionados e a literatura permite verificar que o conceito de hibridização cultural não foi encontrado nos resultados. Tal conceito acabou ficando restrito ao plano do referencial teórico dos trabalhos.

Uma terceira acepção que confronta a teoria os resultados e a teoria é o multiculturalismo pós-colonial. Tal perspectiva é definida por Canen, Arbache e Franco (2001) como uma:

[...] visão intercultural crítica, especialmente enriquecida e tensionada por sensibilidades pós-coloniais que têm trazido, para o centro das reflexões, questões referentes à construção das identidades plurais e híbridas, entendidas como centrais para a concretização do multiculturalismo crítico. De fato, dentro dessa perspectiva teórica, a compreensão das identidades como constituídas em espaços e discursos plurais, incluindo os educacionais, leva à rejeição de posturas que naturalizam e essencializam essas mesmas identidades (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001, p. 3).

Acreditamos que a diferença entre a perspectiva pós-colonial e a crítica é a forma de se conceber a identidade. O multiculturalismo crítico supostamente lidaria com as identidades de maneira polarizada e binária (homem em oposição à mulher), enquanto a perspectiva pós-colonial lidaria com as possibilidades de fronteiras híbridas entre as escolhas identitárias. Seria uma forma de lidar com o conceito de identidade e de cultura de maneira semelhante à sugerida por Hall (2005), quando define a identidade do sujeito pós-moderno.

Autores como McLaren (2005) definem a pedagogia ou multiculturalismo pós-colonial como um movimento que busca, nessa era global em que vivemos, a problematização dos discursos pedagógicos com vistas ao final dos imperialismos baseadas no conceito de estado-nação. Ele defende que essa perspectiva não se reduz a anti-imperialismo, pois é uma pedagogia voltada também para anti-racismo, anti-homofobia e outras reivindicações de grupos social, cultural, histórica e politicamente desfavorecidos. Porém, o avanço estaria no desafio das características e das condições a partir das quais a história dos grupos colonizados foi escrita. Ou seja, é uma reconstrução da diferença de modo que ela desafie o capitalismo global, desvelando seu caráter excludente e romântico em relação a como o outro – que neste caso não é o euroamericano – é construído.

Contudo, acreditamos que a crítica feita ao multiculturalismo proposto por Peter McLaren pelas perspectivas intercultural e pós-colonial precisaria considerar o conceito de identidade de fronteira proposto por esse autor. De acordo com ele:

Identities de fronteira são espaços intersubjetivos de tradução cultural – espaços lingüisticamente multivalentes de diálogo intercultural, espaços em que se pode encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeito inscritas culturalmente, um deslocamento dos códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significados culturais (MCLAREN, 2000, p. 147).

O conceito de identidade de fronteira parece admitir em suas bases o diálogo e a troca entre as culturas, advogados pela perspectiva intercultural. Além disso, ao abordar a multiplicidade de posições dos sujeitos, assume, também, o conceito de identidades híbridas proposto pela perspectiva pós-colonial. Percebe-se, com isso, que o conceito de identidade de fronteira proposto por McLaren caminha em perspectiva teórica que assume a importância, no âmbito educacional e, mais especificamente, no da formação docente, do conceito de identidade híbrida de Stuart Hall (2005) e do de hibridização cultural de Canclini (2006), ao assumir, por exemplo, que toda cultura é sempre uma cultura de fronteira.

Reiteramos, com isso, que a assunção do conceito de identidade de fronteira permite a superação das críticas apontadas pelas outras duas formas de compreensão das questões multiculturais.

A propósito das discussões do conceito de identidade de fronteira, verificamos que entre os estudos selecionados, ao analisarmos suas características, há, na maioria dos estudos, uma maneira fixa de tratar a identidade, tanto na prática da formação de professores quanto por meio do referencial teórico adotado pelos trabalhos. Não obstante os imperativos postos pelas características e extensões dos textos selecionados, encontramos estudos que tratam as categorias isoladamente, sem uma conexão ou uma compreensão mais híbridas. Os estudos que focalizam, por exemplo, a temática racial centram as análises somente nessa categoria, não havendo análises que a relacionem com a classe social ou com o gênero por exemplo. Além disso, não há estudos que apontam para a multiplicidade de posições dos sujeitos, para uma forma híbrida de compreensão das identidades, o que acaba denotando uma concepção essencializada.

Constatamos, ainda, que a maneira pela qual os estudos tratam as categorias multiculturais revela uma concepção binária da identidade: a identidade do gênero feminino sempre em oposição a do gênero masculino; a identidade negra em oposição à identidade branca. Novamente, aqui, é possível notar que os conceitos de hibridização e o de identidade de fronteira não foram problematizados. Também não se fala, nos estudos selecionados, em processo de identificação, como sugere Woodward (2000).

Silva (2000) e Woodward (2000) defendem que a identidade e a diferença são mutuamente dependentes e não excludentes. Somente um estudo tratou, explicitamente, da relação entre esses dois conceitos. Verificamos que aqueles que analisam a diferença preocupam-se somente com ela, valendo a mesma constatação para a identidade.

Por outro lado, acreditamos que essa disputa que se coloca no plano teórico – multiculturalismo crítico, pós-colonial e interculturalismo – não obstante sua importância para a definição de formas de se lidar com as questões e temáticas referentes à diversidade cultural, não pode ser mais importante que a compreensão da maneira pela qual a formação em seus vários âmbitos tem assumido o tratamento das questões referentes à diversidade cultural.

Nesse sentido, julgamos pertinente apresentar os questionamentos de Moreira (2001), quando realizou pesquisa de estado da arte sobre a produção científica acerca do multiculturalismo. Para o autor:

Não será a concepção de inter/multiculturalismo que adotarmos mais importante que o prefixo a ser empregado? Não será, na verdade, a concepção de cultura que escolhermos que irá conferir ao processo ou um caráter estático ou um caráter dinâmico, produtivo? Não estamos acentuando interações e trocas, tanto no interior das culturas como entre elas, ao concebermos cultura como um conjunto de práticas de significação, que se desenrolam em meio a relações de poder, a conflitos, e que contribuem para formar identidades sociais? Não será a clara expressão de um compromisso político contra toda e qualquer coerção – que nos encaminhe a desafiar, no currículo, os preconceitos, os estereótipos e os processos que nos têm categorizado e oprimido – mais importante que a preocupação com o prefixo usado? (MOREIRA, 2001, p. 74).

Reiteramos que não estamos negando a importância das diferentes acepções de multiculturalismo para o avanço do conhecimento e da compreensão da maneira pela qual a escola e, conseqüentemente, a formação de professores, incorpora e lida com as suas problemáticas centrais – a diferença, a identidade e a relação maioria e minoria. Queremos, antes disso, advogar que é preciso fazer com que a teoria multicultural adentre, de fato, o campo da formação de professores. É preciso fazer com que o multiculturalismo tenha ecos para além da teoria, chegando aos currículos e à realidade da formação docente. É necessário fazer com que o compromisso político, que desafia o currículo e a construção de estereótipos, sugerido por Moreira (2001), a luta de Freire (2005), por exemplo, pelos menos favorecidos e a necessidade de alinhamento aos fracos, falando a verdade ao poder, como sugere Said (2005), cheguem à formação de nossos professores, tanto inicial quanto continuada.

Em síntese, a partir da análise dos dados encontrados nos trabalhos selecionados, verificamos que há alguns âmbitos de compreensão do multiculturalismo nas pesquisas sobre formação de professores. Um primeiro é o que está no plano dos resultados encontrados nos estudos selecionados – e que abrange duas acepções distintas (a conservadora e a liberal de esquerda); um segundo é aquele que serve de base para os estudos: a do multiculturalismo crítico; por fim, podemos encontrar formas de compreensão que já propõem a superação de algumas premissas da perspectiva teórica crítica, ou seja, o interculturalismo e o multiculturalismo pós-colonial.

Em linhas gerais, os dados dos trabalhos revelam que os conceitos centrais para a teoria multicultural ainda são tratados de maneira limitada, tanto na formação inicial e continuada de professores. O conceito de diferença, por exemplo, é assumido como derivado de fatores biológicos ou psicológicos. Assim, acaba por assumir um caráter essencializante, homogeneizador e que enseja a desqualificação e a desigualdade entre os indivíduos. A diferença, da maneira como vem sendo tratada na formação docente, acaba por ser aquela que inferioriza. No plano teórico dos estudos, todos os estudos assumem uma acepção de crítica e de superação das limitações, propondo a assunção da diferença como um dado cultural, histórico e social.

No que se refere ao conceito de identidade, tanto no âmbito dos resultados quanto no plano teórico dos estudos selecionados, inferimos que ela tem sido tratada também de maneira essencializante. Além disso, os estudos lidam com as categorias de

maneira isolada, não lidando com os atravessamentos e hibridismo das categorias entre si. A identidade é compreendida de maneira polarizada e acaba por marcar posições fixas para os indivíduos.

Para as discussões referentes às relações entre maioria e minoria, não encontramos menções explícitas. As poucas discussões referentes à temática, quando o fazem, acabam por assumir uma perspectiva bipolar: oprimido *versus* opressor, por exemplo. Os grupos acabam sendo tratados de maneira homogênea, esquecendo-se, por exemplo, de levar em consideração o fato de que, mesmo no interior dos grupos dominados, não há uníssono nas reivindicações e nas maneiras de viver e construir social e culturalmente as identidades, como defende Hall (2005).

Tomando como base esses resultados e as características dos estudos selecionados, que apresentamos no segundo capítulo desta tese, passaremos, no capítulo seguinte, a apresentar as tendências e os desafios que estão postos para a formação de professores na perspectiva multicultural. Acreditamos que o conteúdo a ser apresentado a seguir está longe de ser conclusivo. Ele tem, em vez disso, um caráter gerador de várias discussões, reflexões e sinaliza possíveis caminhos nos quais vale a pena despender esforços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos compreender e discutir os resultados dos estudos que relacionam a formação de professores e o multiculturalismo. Tínhamos, no início da pesquisa, algumas questões que nos ajudaram na compreensão dos dados, bem como algumas hipóteses.

Todavia, antes de explicitarmos as respostas às quais chegamos, faz-se mister salientar o fato de termos lidado com textos apresentados nos dois eventos acadêmicos selecionados que, em sua maioria, decorriam de dissertações de mestrado e teses de doutorado recém concluídas, o que caracteriza as modalidades escolhidas para compor a amostra, a saber: trabalhos e painéis. Tal escolha implicou deixar de fora os trabalhos dos pesquisadores sêniores, o que poderia ter dado outro rumo às análises e aos resultados da pesquisa. A presença de tais pesquisadores pode ser identificada nos trabalhos apresentados na e publicados pela ANPEd - principalmente conferências, sessões especiais e trabalhos encomendados -, e nos eventos do ENDIPE - principalmente conferências e simpósios. A análise desses estudos poderia revelar tendências que não puderam ser aqui identificadas, bem como sinalizar o preenchimento de lacunas apontadas nos estudos selecionados para compor a presente pesquisa. Aliás, indicamos, como importante lacuna a ser preenchida em estudos futuros, a análise da produção dos pesquisadores experientes da área, a fim de identificar características, tendências, assim como apontar os avanços em relação à produção focalizada nesta tese.

Ademais, é importante salientar que os estudos selecionados não podem e não devem ser analisados como retratos fiéis da realidade da formação de professores em nosso país. Com isso, estamos querendo afirmar que eles expressam um recorte de um determinado aspecto da realidade, sujeito a interpretações e análises de seus pesquisadores. Outro adendo importante decorre de considerações a respeito do procedimento mais utilizado nos textos considerados: a entrevista. Este procedimento revela aquilo que os sujeitos participantes da pesquisa dizem ou percebem acontecer, não sendo possível, deste modo, fazer generalizações ou mesmo afirmações que reduzem a realidade à fala dos sujeitos.

Isto posto, apresentaremos as respostas a que chegamos a partir da análise dos 57 estudos selecionados. A principal questão que procuramos responder foi *o que os estudos produzidos e publicados no Brasil, quando abordam a inserção do multiculturalismo na formação docente, revelam?*

Apresentávamos como hipótese que o multiculturalismo ainda estaria com uma inserção tímida na formação de professores, mas que já encontraríamos, nos resultados dos textos selecionados, as características da acepção crítica de McLaren (2000).

Com os dados por nós apresentados – construídos por meio da análise dos resultados e das informações contidas no segundo capítulo deste estudo – podemos inferir que o multiculturalismo, nas pesquisas sobre a formação de professores, apresenta duas tendências. Numa primeira, identificamos – a partir dos resultados dos textos – o que McLaren (2000) denomina como multiculturalismo conservador e multiculturalismo liberal de esquerda. Por meio destas duas acepções, em que pesem as diferenciações epistemológicas entre elas, a formação de professores para o multiculturalismo tem preparado professores para a atuação em prol da manutenção do *status quo* da sociedade. O multiculturalismo acaba, assim, sendo tratado como uma questão que se resolve por meio da tolerância e do convívio harmonioso e pacífico entre os diferentes indivíduos.

A segunda tendência que encontramos alude aos referenciais teóricos adotados pelos textos selecionados. Nenhum deles ancora-se nas perspectivas que foram encontradas nos resultados. No plano teórico dos textos selecionados, encontramos as acepções do multiculturalismo crítico, interculturalismo e multiculturalismo pós-colonial.

É dessa divergência oriunda do cotejamento entre os resultados e a literatura que serve de fundamentação teórica para os estudos, que acreditamos terem sido encontradas tantas denúncias referentes ao tratamento que tem sido dispensado ao multiculturalismo na formação docente.

Os estudos selecionados corroboram a afirmação de autores como McLaren (2000) e Gonçalves e Silva (2004): o multiculturalismo é um termo polissêmico e que abriga, por vezes, acepções antagonicas. No conjunto formado pelos 57 textos

analisados, encontramos cinco possíveis formas de lidar com a temática: a conservadora, a humanista liberal, a crítica, a intercultural e a pós-colonial.

Dessa forma, notamos que parte de nossa hipótese foi corroborada. De fato, o multiculturalismo ainda tem uma inserção tímida na formação docente. Ademais, o que os dados dos estudos selecionados revelam é uma inserção multicultural pautada em pressupostos monoculturais conservadores, colocando, assim, a perspectiva multicultural crítica como algo que ainda está restrito à literatura, à parte teórica da formação docente.

Além da questão principal, este estudo assumiu a existência de outras que auxiliaram na construção de uma compreensão alusiva ao tratamento e à inserção do multiculturalismo na formação de professores.

Neste sentido, procuramos compreender *de que maneira essa inserção ocorre no currículo da formação docente?* Para essa questão, apresentávamos a hipótese inicial de que o multiculturalismo seria tratado como um tema transversal no currículo da formação docente, até mesmo por conta da publicação de um caderno dos Parâmetros Curriculares Nacionais ser intitulado “Pluralidade Cultural”.

Assim como ocorreu com a hipótese aventada para a primeira pergunta, esta segunda confirmou-se parcialmente. A julgar pelos textos analisados, verificamos que a inserção do multiculturalismo no currículo da formação inicial, quando ocorre, acaba tendo um caráter mais transversal, perpassando vários componentes curriculares – encontramos estudos sobre Filosofia da Educação, por exemplo – ou então, um tópico ou uma unidade dentro do conteúdo programático. Encontramos somente um estudo que apresenta a inserção do multiculturalismo como um componente curricular.

A inserção do multiculturalismo na formação continuada de professores, de acordo com que fora constatado nos estudos selecionados, tem se dado como um treinamento ou como uma preparação ou capacitação desconectadas da realidade. Com isso, verificamos que, tanto na formação inicial quanto na continuada, os resultados dos textos selecionados ressaltam que a inserção do multiculturalismo tem se dado sob a égide da tecnocracia.

Aos futuros professores, o currículo não enseja experiências que permitam articular teoria e prática; aos professores em serviço, as propostas ignoram o contexto em que atuam e propiciam vivências e capacitações sem nexos com a prática pedagógica.

Concebendo o currículo como uma máquina de produção – cultural, social e econômica – de identidades, é possível verificar que a formação inicial e a continuada (que não tem um currículo no sentido estrito, mas tem vivências e experiências que permitam adotar um conceito lato de currículo) ensejam a construção de identidades estanques, generalizadas e homogeneizadoras. No currículo, não tem havido espaço para o tratamento da diferença a partir de uma perspectiva multicultural crítica.

Uma última questão que julgamos pertinente responder foi: *Qual(is) concepção(ões) de multiculturalismo está(ão) presente(s) nesses trabalhos?* Agregada a esta, procuramos entender: *de que maneira as categorias multiculturais (classe social, raça/etnia, gênero etc) têm sido compreendidas nos trabalhos selecionados?*

Acreditávamos encontrar, nos resultados dos textos selecionados, uma aproximação inicial ao multiculturalismo. Ou seja, um tratamento da temática a partir da abordagem crítica proposta por McLaren. Todavia, isso não se confirmou.

Conforme já mostramos, não se pode falar em concepção no singular, mas em concepções. A formação de professores veicula, por meio de seu currículo, uma concepção conservadora e uma concepção humanista-liberal. Tais concepções são cotejadas com uma literatura que assume perspectivas mais críticas na análise dos dados, o que acaba por implicar a tendência à denúncia que constatamos neste estudo, no que se refere ao tratamento da diversidade cultural na formação docente.

A veiculação das concepções conservadora e humanista-liberal implica, também, um determinado tratamento das categorias multiculturais na formação docente. Neste sentido, as três principais preocupações multiculturais – a diferença, a identidade e a relação maioria e minoria – são tratadas de uma maneira essencializada; a diferença transforma-se em desigualdade e não num fator enriquecedor da realidade.

No que se refere ao tratamento dispensado à diferença, os dados dos estudos selecionados revelam, também, que ela acaba por ser assumida como um problema ou

de ordem psicológica ou de ordem biológica. A diferença, em vez de um dado cultural da realidade, é vista como essencializada, abstrata, homogeneizadora e que denota sempre algo que falta, ou um desvio. Ela acaba, assim, assumindo conotações de desigualdade e inferioridade. Todavia, é importante salientar aqui que o referencial teórico adotado pelos textos assume uma aceção crítica dessa abordagem da diferença e propõe a superação da maneira pela qual ela é tratada.

Para o conceito de identidade, verificamos, na quase totalidade dos textos selecionados, há uma concepção que opera em uma lógica binária e essencializada. Especialmente tomando como foco de análise a maneira pela qual os estudos compreenderam a temática, notamos que o conceito de identidade não foi assumido, na grande maioria dos estudos, de maneira híbrida. Além de não focalizar a multiplicidade de posições dos sujeitos, a compreensão da identidade de gênero, por exemplo, não foi compreendida como perpassada por categorias como raça, pela classe social, pela religião etc.

Como exemplo disso, destacamos os estudos sobre as relações étnico-raciais, que não analisam as influências que essa categoria sofre das outras e, tampouco, como as influencia. Além disso, o conceito de hibridismo, bem como a interdependência entre a identidade e a diferença não foram considerados pelos estudos analisados. Os limites encontrados no tratamento da identidade referem-se tanto ao âmbito dos resultados encontrados, quanto da quase totalidade do referencial teórico adotado pelos textos. Todavia, pensamos que a situação encontrada nos textos possa ser corolário dos imperativos postos por sua extensão, uma vez que, como já sinalizamos, eles representam recortes de trabalhos mais extensos.

A relação entre maioria e minoria não foi explicitamente abordada nos estudos selecionados. Todavia, encontramos dados que nos permitiram inferir que essa preocupação multicultural tem sido tratada de maneira maniqueísta: de um lado, os grupos opressores (branco, heterossexual, jovem, homem etc.) que sempre ensejam a estigmatização, a inferiorização ou a exclusão dos grupos oprimidos. A lógica dessa relação, tem se dado, de acordo com o que pôde ser constatado nos resultados dos estudos, sob a égide de um binarismo que não leva em conta a ingerência dos conceitos de identidade e diferença, bem como a importância das relações discursivas a partir das quais essa temática pode ser compreendida.

Acreditamos que as respostas às questões que tínhamos como elemento central da pesquisa revela uma importante tendência do tratamento das questões multiculturais na formação docente, a partir da análise dos estudos selecionados: uma ênfase tecnocrática de formação pautada em pressupostos teóricos que impedem a promoção de uma formação docente como uma das molas propulsoras de uma educação pautada na emancipação e na construção da justiça social. Além dessas tendências, uma outra pode ser apontada: dentre os 57 estudos selecionados quais foram os aspectos mais enfatizados, os pouco enfatizados e aqueles que ainda permanecem silenciados. Para elaborar tais dados, tomamos como referência a pesquisa de estado da arte feita por André (2000).

No que se refere a isso, constatamos, num primeiro âmbito, que os aspectos mais enfatizados pelos textos sobre relações entre formação de professores e multiculturalismo, foram: a) *estudos sobre propostas e políticas de formação de professores para a diversidade cultural*. Os trabalhos aqui analisados empreendem análises, quer empíricas ou conceituais, sobre a maneira pela qual a diversidade cultural ainda está distante da formação de professores, sugerindo caminhos para a inserção da temática em tal espaço. Aqui também se enquadram os estudos que privilegiam análises sobre os documentos oficiais para a formação de professores; b) *os novos loci como espaços formativos para os professores*. As pesquisas focalizam a formação continuada de professores em movimentos sociais, em instâncias formadoras em espaços não escolares e, ainda, a formação em comunidades indígenas, por exemplo; c) *a diversidade cultural é a categoria mais privilegiada*. Nela, os trabalhos focalizam os conceitos mais amplos do multiculturalismo, tais como: diversidade cultural, diferença, emancipação, transformação social, cidadania, identidade, entre outros; d) *os conceitos de inclusão social e inclusão cultural* também são bastante abordados pelos trabalhos. No universo de textos selecionados por nós, constatamos que esses conceitos são utilizados para os estudos sobre categorias como necessidades especiais e geração (jovens e adultos), por exemplo, além de ajudarem na compreensão de temáticas amplas do multiculturalismo; e) o âmbito da formação mais abordado é o *da formação continuada*, coerentemente com as políticas educacionais. Além da formação em espaços não escolares, verifica-se a existência de estudos de pesquisa-ação sobre formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos; f) *a formação de professores em cursos de Pedagogia*. Este é o curso mais abordado pelos estudos

selecionados, aparecendo em categoria como geração (jovens e adultos), necessidades especiais, entre outras; g) por fim, *estudos sobre a formação de professores para atuar com os alunos de diversos universos culturais* também apareceram em grande número nos estudos.

Um segundo âmbito de nossa análise diz respeito aos temas pouco enfatizados. São eles: a) *identidade cultural*. O conceito de identidade aparece ainda de maneira tímida nos estudos, seja tomado pela perspectiva do sujeito moderno, ou do pós-moderno (Hall, 2005); b) *a influência das categorias específicas do multiculturalismo na formação inicial*. Constatamos que as pesquisas, em geral, quando analisam esse âmbito da formação, privilegiam os conceitos mais amplos de multiculturalismo, apresentando poucas incursões pelas categorias específicas, como, por exemplo, a raça; c) *a sexualidade*. Somente dois estudos abordaram essa temática, sendo que um, por meio de um levantamento de pesquisas, analisou a formação de educadores para lidar com a temática, e o outro tomou como foco a formação de professores para o trabalho com alunos homossexuais; d) *a formação de professores de História* também foi pouco enfatizada. Acreditamos que esta licenciatura merece maiores investigações, devido a sua forte relação com a temática multicultural; e) *a formação de professores para a educação infantil*, tanto no âmbito inicial quanto continuado, foi abordada por um trabalho, estando, portanto, quase silenciada; f) *estudo histórico sobre a formação de professores*, sobretudo, a partir da perspectiva da feminilização do magistério; g) o *conceito de professor como intelectual crítico ou intelectual transformador*. Foram poucos os estudos que tomaram tal conceito como central em suas análises; h) *a formação de professores em cursos de nível médio* também apareceu nos estudos; i) por fim, *a temática indígena*, trazendo a tensão entre educação escolar e educação no âmbito das comunidades indígenas.

Embora as pesquisas sobre multiculturalismo ainda tenham muito a nos dizer, alguns aspectos apareceram de maneira tímida nos estudos. Lançamos a hipótese de que tal fato se deva à incursão lenta do tema no campo da formação de professores. Além disso, é importante salientar que alguns pontos estiveram presentes em apenas um trabalho, o que parece indicar um prenúncio de futuros investimentos neles, como, por exemplo, a tensão entre a concepção multicultural e a intercultural de educação.

Somente o estudo de Baumel (2004) abordou a questão, assumindo, claramente, a defesa por uma concepção intercultural de educação.

O terceiro âmbito de análise que julgamos pertinente apresentar concerne aos aspectos silenciados, aqueles que, no conjunto dos 57 textos selecionados, não foram abordados por. Citam-se: a) estudo sobre nacionalidades (italiana e japonesa, por exemplo) e suas relações com o multiculturalismo; b) a etnia judaica; c) a tensão entre universalismo e relativismo; d) a formação de identidades culturais dos professores formadores; e) a influência da identidade cultural na profissionalização do magistério; f) a formação de formadores para a diversidade cultural; g) a formação de professores e a religião; h) a formação inicial de professores e as questões de gênero; i) as práticas de avaliação na formação de professores; j) estudos analíticos sobre os currículos formal e em ação dos cursos de formação de professores; k) a influência da mídia na formação cultural dos professores; l) as relações entre a educação a distância e o multiculturalismo na formação de professores; m) estudos comparados; n) estudos históricos sobre a inserção do multiculturalismo na formação docente; o) condições de atuação docente para a diversidade cultural; p) a formação de professores nos cursos de licenciaturas, além da de Pedagogia; q) as relações entre multiculturalismo e a história de vida dos professores; r) o início da docência a partir da perspectiva multicultural.

Conforme havíamos constatado em nossa dissertação de mestrado (MARIANO, 2006), o multiculturalismo e o início da profissão docente é um tema totalmente silenciado. Ademais, legitimando os dados dos estudos de Moreira (2001) apresentados no capítulo anterior, a lacuna para verificação da forma pela qual os currículos da formação docente estão imbuídos de uma perspectiva multicultural ainda não foi preenchida.

As considerações precedentes delinearão as tendências da pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo nos primeiros anos do século XXI, que apontam para a prevalência da perspectiva multicultural conservadora, ensejando a construção de identidades essencializadas e o abafamento das diferenças. Tal perspectiva constitui forte obstáculo à concepção – aqui defendida – de formação de professores como intelectuais, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico, que compreendam as identidades e as diferenças como produtos e produtores da história, da cultura, da ideologia e, também, das relações de poder.

Todavia, este estudo, além de traçar as tendências que permitiram a construção dos argumentos para a tese defendida, aposta nos desafios a serem enfrentados pela formação de professores em nosso país.

Dessa forma, procuramos apresentar ao longo deste trabalho um dos desafios que se colocam para a formação docente com vistas à superação da situação identificada. Tal desafio está em assumir, nos vários âmbitos da formação docente, um trabalho voltado para o multiculturalismo e que tenha como eixo central o conceito de intelectual. Este conceito engloba, a nosso ver, os mandatos de herdeiro, intérprete e crítico dos quais é revestido cada professor – e será revestido cada futuro professor - no exercício de sua profissão.

E por que essa aposta estaria no plano dos desafios? Porque, conforme constatamos nos resultados dos textos selecionados, a formação de professores para a perspectiva multicultural ainda se encontra sob a égide da racionalidade tecnocrática ou instrumental. Os resultados revelam, ainda, que a formação docente não tem assumido a potencialidade do conceito de intelectual para a formação de professores. Não tem ensinado que os futuros professores e os professores em serviço utilizem a linguagem para falar a verdade ao poder (SAID, 2005).

O trabalho com o conceito de intelectual implica, necessariamente, proporcionar ferramentas que permitam aos professores em formação o alinhamento em prol dos grupos menos favorecidos. Ser intelectual é reconhecer que há sempre uma opção: *representar a verdade de forma ativa e da melhor maneira possível, ou então se permitir, passivamente, ser dirigido por uma autoridade ou um poder* (SAID, 2005, p. 121). Infelizmente, a julgar pelos resultados dos estudos, a formação docente não tem favorecido a construção de opções pelos sujeitos nela envolvidos, a não ser o trabalho em favor da manutenção do *status quo*.

Uma formação docente que se alinhe aos menos favorecidos, que auxilie na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática precisa assumir o conceito de intelectual transformador, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico. Herdeiro cultural que reconhece a necessidade de uma postura crítica e ativa diante do conhecimento, não sendo um mero reproduzidor de um legado histórico. Intérprete que assume o seu papel de mediador entre o conhecimento e as gerações futuras, uma vez

que o ensino é o cerne da profissão docente. Crítico que reconhece a sua capacidade de posicionamento diante dos processos de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, diante do mundo. É a assunção do professor como sujeito do fazer educativo juntamente com seus alunos.

A incorporação do conceito de intelectual, com mandato de herdeiro, intérprete e crítico, não se resolve somente com o trabalho cognitivo. Conforme já fora apontado por Canen e Moreira (2001) e Moreira (2003), o trabalho com as questões multiculturais – que deve ser o foco do trabalho docente na perspectiva intelectual – não se resolve com a inserção de uma disciplina referente ao tema no currículo. Neste sentido, assumimos com Kincheloe (1997) e com Lima (2006) que, para atingir mentes e corações, o conteúdo é tão importante quanto a forma.

A formação de professores para as questões multiculturais, pautada no conceito de intelectual e em seu mandato de herdeiro, intérprete e crítico, precisa considerar um esforço em privilegiar as três dimensões sugeridas por Lima (2006). São elas: o trabalho com as ferramentas intelectuais ou cognitivas, a metodologia e a sensibilidade. O trabalho cognitivo é importante – e não descartamos isso – mas, reconhecemos, com Lima (2006), que sozinho ele parece não ser suficiente. Todo professor precisa apresentar domínio de conteúdos.

A dimensão metodológica, ou seja, a forma, aliada ao trabalho cognitivo, também é imprescindível. Conforme sugerem Kincheloe (1997) e Lima (2006), o trabalho com conteúdo e forma são inseparáveis dimensões de um mesmo processo. A essa dimensão, agregamos as considerações de Freire (2005), quando afirma que qualquer tipo de postura profissional deixa marca nos alunos. Ou seja, também faz parte da metodologia, a assunção de uma postura coerente por parte do professor. Não defendemos, aqui, um professor perfeito e que jamais ceda aos seus desejos ou caia em armadilhas ideológicas. Queremos, sim, assumir que o professor que defende uma educação em prol dos menos favorecidos, precisa adotar uma postura que denote sua crença de que todos os alunos podem e devem aprender (LIMA, 2006). Tal postura não visa a um tratamento homogêneo, padronizado, mas pauta-se na tese de que todos os alunos têm o direito a uma educação de qualidade.

A dimensão da sensibilidade, agregada às anteriores, também deve ser considerada. Essa dimensão é a que está mais diretamente relacionada, dentre as três, à capacidade da formação de professores em oferecer a opção (SAID, 2005): a sensibilidade implica mostrar a importância de se comprometer ética e politicamente com a educação dos alunos, alinhando-se aos desfavorecidos, fazendo uso da linguagem para marcar o posicionamento de mundo e para falar a verdade ao poder (SAID, 2005). É o domínio da sensibilidade que sugere a construção de ferramentas que permitam um trabalho com a quebra de estereótipos e preconceitos que fundamenta o trabalho do intelectual.

E para a incorporação do conceito de intelectual na formação docente, alguns caminhos podem ser apontados. Na formação inicial, esse conceito pode ser debatido e trabalhado no bojo das discussões alusivas à profissionalidade docente e, sobretudo, no âmbito das questões multiculturais. Todavia, o conceito de intelectual, assim como o multiculturalismo, não podem restringir-se a uma disciplina isolada ou a um tópico contido no conteúdo programático. Talvez, dar-lhes um caráter integrador entre os vários componentes curriculares seja um caminho possível e que merece ser testado. A formação inicial precisa de alguma forma, e isso se faz urgente, propiciar aos futuros professores o contato com as discussões e vivências multiculturais. Reiteramos: o conhecimento por si só não é decisivo, mas pode influenciar a construção de posturas mais sensíveis a uma educação multicultural.

No âmbito da iniciação à docência e da formação continuada, um trabalho com as memórias, por meio da construção das narrativas autobiográficas, conforme sugerem Catani *et al* (2000), pode ser um caminho que permite auscultar as raízes pelas quais os professores construíram suas identidades sociais e culturais e como eles vêem sua inserção na realidade em que vivem. Acreditamos que essa perspectiva, além da constatação das raízes sociais e culturais dos professores, permite a problematização e a superação dos condicionantes que influenciam no processo de construção das identidades. Em outras palavras, pode ser um trabalho fecundo na medida em que propicie a compreensão acerca da possibilidade de mudança da história de vida, o professor não pode ser refém de seu passado.

O que delineamos não pode funcionar como panacéia, sendo, em vez disso, uma aposta em um caminho que merece ser testado, até mesmo para descobrirmos, além de suas potencialidades, os seus limites.

Apontamentos à parte, o mais importante para a formação de professores que vise a assumir o conceito de intelectual com mandato de herdeiro, intérprete e crítico é reconhecer no multiculturalismo, para além de um campo teórico, o discurso da possibilidade e da esperança. Possibilidade ancorada na postura profissional de sempre ansiar a melhor educação possível, aliada a esperança na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Eis o desafio!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria C.; MOREIRA, Marta Cândido. **Educação intercultural e formação de professores/as**: uma experiência em assentamento rural. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2004.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cidadania, cultura e diferença na escola**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas – MG, 2003.
- ANDRÉ, Marli (org.) **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. 6ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2001.
- ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). ANDRÉ, Marli (org.) **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000, p. 17-155.
- ARAÚJO, Luzia C. N.; SENNA, Luiz Antonio. **Formação de professores/currículo interdisciplinar**: uma interface imperativo para a educação inclusiva. Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba – PR, 2004.
- ARBACHE, Ana Paula R. B. **A formação de educadores de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**: em busca de contribuições. Trabalho apresentado no X ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Rio de Janeiro, 2000.
- BAUMEL, Roseli C. R. C. Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão. **Educar em Revista**, Universidade Federal do Paraná, v. 24, 2004, 149-191.
- BELTRAME, Sônia Aparecida B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. **Educação e Pesquisa**, Universidade de São Paulo, v. 28, n.2, 2002, p. 129-145.
- BRAND, Antonio Jacob. **Formação de professores indígenas** – um estudo de caso. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli (org.) **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000, p. 303-364.
- _____. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: EDUSP, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana.** 4ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001, p. 237-250.

_____. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: _____ (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas;** Petrópolis – RJ: Vozes, 2002, p. 52-80.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ (org.). **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Didática e perspectiva multi/intercultural: a produção dos ENDIPE's de 1994 a 2004. In: _____ (org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 53-76.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses.** Texto apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG: 2000.

_____. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade,** Porto Alegre – RS, v. 26, n. 1, 2001, p. 161-181.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____ (orgs.) **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas – SP: Papirus, 2001, p. 15-44.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério: construção cotidiana.** 4ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001, p. 205-236.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade,** n. 77, dezembro/2001, p. 207-227.

_____. **Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2005.

CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 87, n. 217, set./dez. 2006, p. 339-348.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 48, 2005, p. 333-344.

CANEN, Ana; ANDRADE, Ludmila Thomé de. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam professores formadores universitários. **Educação & Realidade**, v. 30, número 1, 2005, p. 49-65.

CARVALHO, Cristina. Cidadania cultural e formação de professores. **Educação e Realidade**, v. 26, n. 2, 2001, 75-87.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Volume 2: O poder da identidade.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____ (orgs.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2002.

_____. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003, 14-24.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção**: São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Maria Zenilda. **Dialogicidade intercultural sobre a formação do educador musical**. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. **Poder, discurso e política cultural: a contribuição dos estudos culturais à formação docente**. Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia – GO, 2002.

COSTA, Valéria Amed Chagas da. **Formação de professores(as), currículo e meio ambiente na concepção de professores indígenas Mura**. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

COUTO, Regina C.; FONSECA, Selva G. **Saberes e identidades docentes: (re)construindo uma educação multicultural no ensino e na formação de professores de História**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba – PR, 2004.

DUBAR, Claude. Por uma teoria sociológica da identidade. In: _____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 133-162.

FELIPE, Eliana S.; SILVA, Maria de Lourdes V. **Formação de educadores infantis em assentamento do MST: a prática de ensino como lugar de exercício epistemológico do saber-fazer-aprender docente.** Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia – GO, 2002.

FERRI, Cássia. **Currículo multicultural e a formação do professor: a busca por um profissional culturalmente comprometido.** Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2000.

FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST.** Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2004.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: _____. **Microfísica do poder.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; PONTES, Cassandra M. S. **Professores em tempos multiculturais: os desafios de repensar a educação.** Trabalho apresentado no XI ENDIPE, Goiânia – GO: 2002.

FRANGELLA, Rita de Cássia P. **Currículo e identidade: a ANFOPE e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Autores Associados, 1987.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 125-154.

GLAT, Rosana et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa.** Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jul, 2003, p. 167-182.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luciane Dias Ribeiro; SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2006.

GRANUZZIO, Patrícia Magri. **A questão homossexual e a formação de professores.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

LADE, Marcela Lazzarini. **Formação continuada de profissionais no atendimento à diversidade: impasses e perspectivas.** Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004.

_____. **A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2005.

LEITE, Miriam Soares. A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPEd (1994-2002). In: _____ (org.) **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 77-98.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.

LIMA, Emília Freitas de. **Multiculturalismo, ensino e formação de professores.** Texto apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, texto mimeografado, Recife – PE, 2006.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **O curso de Pedagogia forma professor crítico reflexivo?** Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa.** 2ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MACHADO, Vanda M.; LEITE, Yoshie U. F. **Curso de pedagogia: espaço de formação de professor crítico reflexivo?** Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba – PR, 2004.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE.** Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco et al. **Formação nos cursos de Pedagogia e Psicologia das IFES mineiras: concepções sobre inclusão.** Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba – PR, 2004.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

_____. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª ed. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1997.

_____. **Multiculturalismo crítico.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre – RS: ArtMed, 2005.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação & Linguagem**, ano 8, n. 11, 2005, p. 195-210.

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, 2004, p. 537-571.

MELO, Laura Cristina Campello do Amaral. ENDIPE C. **O movimento de educadores em direitos humanos como espaço de formação de professores.** Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos – SP: EdUFSCar, 2002.

MOITA, Filomena Maria C.; ANDRADE, Fernando César. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2006.

MORAES, Salete Campos de. **A utopia real: a formação de professores de EJA na PUCRS.** Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, tensões e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Número 18, set./out./nov./dez..., 2001, p. 65-81.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**. Universidade Federal do Paraná, n. 17, 2001, p. 39-52.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: _____ (org.) Currículo: políticas e práticas. 7ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2003, pp. 81-96.

_____. **Identidade:** uma presença na formação docente. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira da. A discussão da identidade na formação docente. **Revista Contemporânea de Educação**. Publicação online do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, jan./jun., 2008, p. 7-21.

NARDI, Roberto; CAMARGO, Sérgio. **Formação inicial de professores de física numa perspectiva emancipatória**. Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia – GO, 2002.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Sousa do. **Diretrizes curriculares para a educação do campo e a formação de professores(a) em Portalegre/RN e Dr. Severiano/RN**. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

NOVIKOFF, Cristina. **A construção da alteridade como princípio da igualdade e a formação de professores**. Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia – GO, 2002.

NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio no currículo?** Texto apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG: 1995.

PASSOS, Joana Célia. **Formação de professores para uma pedagogia multirracial e popular:** uma proposta para superação do racismo na escola. Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba – PR, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. La escuela, encrucijada de culturas. **Investigación en la escuela** – Las escuelas en la escuela y la cultura de la escuela, n. 26, 1995, p. 7-23.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RESENDE, Lúcia; SCÁRDUA, Martha Paiva. **Saberes, formação e trabalho pedagógico de educadores populares**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2006.

SÁ, Maria Helena A.; CANHA, Manuel Bernardo. **Problema não é língua. O que eu não entendo é este mundo daqui**: a formação de professores para a competência da comunicação intercultural. Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia – GO, 2002.

SAID, Edward. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras**. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas – MG, 2003.

SANTOS, Cláudia Araújo dos. Formação de professores para a diversidade cultural: realidade ou utopia? **Educação**. Porto Alegre – RS, n. 3(54), set./dez. 2004, p. 537-567.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru – SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTIAGO, Eliete. **Modelo emancipador de formação de professores(as)**: questões políticas e pedagógicas. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

SILVA, Regina C. P.; MEGID NETO, Jorge. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v.12, n.2, 2006, p. 185-197.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 5ª. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000, pp. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2004.

_____. O currículo como prática de significação. In: _____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-29.

SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M. Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli (org.) **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000, p. 161-299.

SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores**: verdade ou ilusão. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2005.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A formação de professores – surdos e ouvintes – desde a perspectiva da diferença.** Trabalho apresentado no X ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Rio de Janeiro, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

TEÓFILO, Vanilda M. S.; SENNA, Luiz Antonio. **Mudando o rumo:** uma perspectiva inclusiva para a formação de professores. Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba – PR, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Contribuições da concepção multi/intercultural para a formação de professores da infância.** Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: **II Seminário Internacional Novas políticas:** críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1998, p. 173-191.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. . **Formação inicial de professores homens para escolas de primeiras letras:** escolas normais rurais. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. . In: ____ (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 5ª. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000, pp. 7-72.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **O contexto e os pressupostos para a formação de professores em um instituto superior de educação:** potenciais multiculturais? Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, 2002.

_____. **Os professores formadores e a formação de uma identidade docente multicultural:** o que pensam? Trabalho apresentado no XI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia – GO, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa – Portugal: EDUCA, 1993.

ANEXOS

FICHA DE SÍNTESE DOS TEXTOS

1 - TÍTULO

2 - AUTOR(ES)

3 – INSTITUIÇÃO

4 - ANO

5 - VEÍCULO DE PUBLICAÇÃO/APRESENTAÇÃO

6 - PALAVRAS-CHAVES

7 - QUESTÕES DE PESQUISA E/OU OBJETIVOS

8 - REFERENCIAL TEÓRICO

9 - METODOLOGIA E/OU PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

10 - CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

11 - SUJEITOS PARTICIPANTES

12 - RESULTADOS

13 - CONCLUSÕES

14 - BIBLIOGRAFIA: a) autores nacionais

b) autores internacionais

15 - VÍNCULO MULTICULTURAL: potencial ou explícito

APÊNDICES

RELAÇÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS – NACIONAL A e INTERNACIONAL A

	AUTOR(ES)	TÍTULO	REVISTA	ANO
1	BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho	Formação de professores: aportes multiculturais e o movimento da inclusão.	Educar em Revista (UFPR)	2004
2	BELTRAME, Sônia Aparecida Branco.	Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa	Educação e Pesquisa (USP)	2002
3	CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique.	Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses	Educação e Realidade (UFRGS)	2001
4	CANEN, Ana	Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural.	Educação e Sociedade (CEDES)	2001
5	CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos.	Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP)	2006
6	CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura	Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO)	2005
7	CARVALHO, Cristina.	Cidadania cultural e formação de professores	Educação e Realidade (UFRGS)	2001
8	CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa	Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia	Revista Brasileira de Educação (ANPEd)	2002
9	GOMES, Nilma Lino.	Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo	Educação e Pesquisa (USP)	2003
10	MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa	Currículo, cultura e formação de professores	Educar em Revista (UFPR)	2001
11	SANTOS, Cláudia Araújo dos	Formação de professores para a diversidade cultural: realidade ou utopia?	Educação (PUCRS)	2004
12	SILVA, Regina C. P.;	Formação de professores e educadores para abordagem da educação	Ciência e Educação	2006

	MEGID NETO, Jorge.	sexual na escola: o que mostram as pesquisas	(UNESP/Bauru)	
--	--------------------	----------------------------------------------	---------------	--

RELAÇÃO DE TRABALHOS APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPEd

	AUTOR(ES)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	GT	ANO
1	ALMEIDA, Célia Maria C.; MOREIRA, Marta Cândido.	Educação intercultural e formação de professores/as: uma experiência em assentamento rural	UNIUBE	8 – Formação de Professores	2004
2	ANDRADE, Maria Celeste de Moura	Cidadania, cultura e diferença na escola	UNIARAXÁ	8 – Formação de Professores	2003
3	BRAND, Antonio Jacob	Formação de professores indígenas – um estudo de caso	UCDB	21 – Afro- brasileiros e Educação	2002
4	CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique	Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses.		12 – Currículo	2000
5	CANEN, Ana	Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação	UFRJ	12 - Currículo	2005
6	CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa	Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia	UFAM	8 – Formação de Professores	2002
7	FERRI, Cássia	Currículo multicultural e a formação do professor: a busca por um profissional culturalmente comprometido	UNIVALI	12 - Currículo	2000
8	FOERSTE, Erineu	Pedagogia da Terra: um estudo sobre a formação superior de professores do MST	UFES	8 – Formação	2004

				de Professores	
9	FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres	Currículo e identidade: a ANFOPE e seu papel na (re)formulação curricular dos cursos de formação de professores	UERJ	12 - Currículo	2005
10	GONÇALVES, Luciane Dias Ribeiro; SOLIGO, Ângela Fátima	Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente	UFU	21 – Afro-brasileiros e Educação	2006
11	GRANUZZIO, Patrícia Magri	A questão homossexual e a formação de professores	UNIMEP	8 – Formação de Professores	2005
12	LADE, Marcela Lazzarini	A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora	UFJF	8 – Formação de Professores	2005
13	MOITA, Filomena Maria C.; ANDRADE, Fernando César	O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública	UFPB	6 – Educação Popular	2006
14	RESENDE, Lúcia; SCÁRDUA, Martha Paiva	Saberes, formação e trabalho pedagógico de educadores populares	UnB	6 – Educação Popular	2006
15	SANTIAGO, Mylene Cristina	A formação de professores para a diversidade nas IFES mineiras	UFJF	15 – Educação Especial	2003

16	SISS, Ahyas	Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão	UFF	21 – Afro-brasileiros e Educação	2005
17	XAVIER, Giseli Pereli de Moura	O contexto e os pressupostos para a formação de professores em um instituto superior de educação: potenciais multiculturais?	UFRJ	8 – Formação de Professores	2002

LISTA DE TRABALHOS APRESENTADOS NOS EVENTOS DO ENDIPE

	AUTOR(ES)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
1	ARAÚJO, Luzia C. N.; SENNA, Luiz Antonio.	Formação de professores/currículo interdisciplinar: uma interface imperativo para a educação inclusiva	UERJ	2004
2	ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos	A formação de educadores de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica: em busca de contribuições	UFRJ	2000
3	COSTA, Marisa Vorraber	Poder, discurso e política cultural: a contribuição dos estudos culturais à formação docente	UFRGS	2002
4	COSTA, Maria Zenilda	Dialogicidade intercultural sobre a formação do educador musical	UECE	2006
5	COSTA, Valéria Amed Chagas da	Formação de professores(as), currículo e meio ambiente na concepção de professores indígenas Mura	UNISINOS	2006
6	COUTO, Regina Célia; FONSECA, Selva Guimarães	Saberes e identidades docentes: (re)construindo uma educação multicultural no ensino e na formação de professores de História	UFU	2004
7	FELIPE, Eliana S.; SILVA, Maria de Lourdes V.	Formação de educadores infantis em assentamento do MST: a prática de ensino como lugar de exercício epistemológico do saber-fazer-aprender docente	UFPA	2002
8	FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; PONTES, Cassandra M. S.	Professores em tempos multiculturais: os desafios de repensar a educação	UERJ	2002
9	GLAT, Rosana et al	Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisa	UERJ	2006

10	LADE, Marcela Lazzarini	Formação continuada de profissionais no atendimento à diversidade: impasses e perspectivas	UFJF	2004
11	LIMA, Vanda Moreira Machado	O curso de Pedagogia forma professor crítico reflexivo?	USP	2006
12	MACHADO, Vanda M.; LEITE, Yoshie U. F.	Curso de pedagogia: espaço de formação de professor crítico reflexivo?	UNESP/Presidente Prudente	2004
13	MARQUES, Luciana Pacheco et al	Formação nos cursos de Pedagogia e Psicologia das IFES mineiras: concepções sobre inclusão	UFJF	2004
14	MELO, Laura Cristina Campello do Amaral	O movimento de educadores em direitos humanos como espaço de formação de professores	Nova América	2006
15	MORAES, Salete Campos de	A utopia real: a formação de professores de EJA na PUCRS	UNISINOS	2006
16	MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa	Identidade: uma presença na formação docente	UCP	2006
17	NARDI, Roberto; CAMARGO, Sérgio	Formação inicial de professores de física numa perspectiva emancipatória	UNESP/Bauru	2002
18	NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do	Diretrizes curriculares para a educação do campo e a formação de professores(a) em Portalegre/RN e Dr. Severiano/RN	UERN	2006
19	NOVIKOFF, Cristina	A construção da alteridade como princípio da igualdade e a formação de professores	UERJ	2002
20	PASSOS, Joana Célia	Formação de professores para uma pedagogia multirracial e popular: uma proposta para superação do racismo na escola	UDESC	2004
21	SÁ, Maria Helena A.; CANHA, Manuel Bernardo	Problema não é língua. O que eu não entendo é este mundo daqui: a formação de professores para a competência da comunicação intercultural	Universidade de Aveiro	2002
22	SILVA, Janssen Felipe; SANTIAGO, Eliete	Modelo emancipador de formação de professores(as):	UFPE	2006

		questões políticas e pedagógicas		
23	SKLIAR, Carlos Bernardo	A formação de professores – surdos e ouvintes – desde a perspectiva da diferença	UFRGS	2000
24	TEÓFILO, Vanilda M. S.; SENNA, Luiz Antonio	Mudando o rumo: uma perspectiva inclusiva para a formação de professores	UERJ	2004
25	TOMAZZETTI, Cleonice Maria	Contribuições da concepção multi/intercultural para a formação de professores da infância	UFSM	2006
26	WERLE, Flavia Obino Corrêa	Formação inicial de professores homens para escolas de primeiras letras: escolas normais rurais	UNISINOS	2006
27	XAVIER, Giseli Pereli de Moura	Os professores formadores e a formação de uma identidade docente multicultural: o que pensam?	UFRJ	2002