

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

GISELI PERELI DE MOURA XAVIER

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO
DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

RIO DE JANEIRO

2011

Giseli Pereli de Moura Xavier

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO
DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, Faculdade de
Educação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Ana Canen

Rio de Janeiro

2011



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese *“A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade”*

Doutorando(a): **Giseli Pereli de Moura Xavier**

Orientado pelo (a): **Prof^ª. Dra. Ana Canen**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 02 de dezembro de 2011

Banca Examinadora:

Presidente:

Prof^ª. Dra. Ana Canen

Prof^ª. Dra. Adriana Mabel Fresquet

Prof. Dr. Antônio Flavio Barbosa Moreira

Prof^ª. Dra. Adelia Maria Nehme Simão e Koff

Prof^ª. Dra. Iolanda de Oliveira

Aos profissionais da educação pública: heróis anônimos que, apesar de todas as dificuldades, ainda permanecem acreditando e lutando.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me permitir chegar até aqui, pelas bênçãos que recebi e pelos “anjos” que colocou em minha caminhada.

A minha mãe, Joaquina, pelo seu amor e seu exemplo de vida, bem como, por preparar o meu futuro, acreditando e lutando para que eu tivesse uma boa educação.

Ao meu marido, Alexandre, meu grande amor, companheiro e incentivador da minha carreira, por acreditar mais em mim do que eu mesma.

A minha orientadora, Profa. Dra. Ana Canen, por sua extrema competência, generosidade e delicadeza e por me permitir compartilhar da sua amizade e sabedoria.

Aos professores da banca examinadora pela gentileza em participar e pelas contribuições para o aperfeiçoamento do meu trabalho.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que deve respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim, uma prática em tudo coerente com esse saber.

Paulo Freire

RESUMO

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade.** Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

O presente estudo ao investigar o campo da formação continuada dos profissionais da educação e sua relação com as instâncias formadoras (universidades e secretarias de educação), a partir de diferentes modalidades de ensino (presencial e a distância), buscou identificar em que medida o mesmo pode contribuir para o desenvolvimento de uma sensibilização identitária e para a configuração de percepções, concepções e práticas no contexto escolar perante as questões relativas à diversidade cultural e às diferenças. A pesquisa que possui como referencial teórico os pressupostos do Multiculturalismo Crítico, tensionado por aportes pós-coloniais, foi desenvolvida em duas partes: a primeira consistiu em um levantamento acerca da produção acadêmica multicultural no campo da formação continuada de professores e gestores educacionais realizado no Banco de Teses da CAPES (1987 a 2009) e nos trabalhos publicados no site da ANPEd (2000 a 2010) e a segunda, em uma análise de dois estudos de caso relativos a experiências de formação continuada para professores e gestores educacionais, multiculturalmente orientadas, efetivadas por meio da parceria entre universidades públicas e secretarias de educação. Os dados colhidos na pesquisa revelaram que a articulação entre formação continuada e questões multiculturais ainda se constitui como um campo pouco explorado e permeado por áreas de silêncio ou negação, seja pela existência de um número reduzido de produções ou pela resistência de alguns educadores no trato dessas questões. Ao mesmo tempo, a utilização de uma abordagem multicultural nos cursos de formação continuada mostrou seus potenciais ao impregnar os discursos e temáticas convencionais da formação docente, visto que possibilitou aos atores envolvidos uma análise e uma reflexão sobre seus discursos e práticas e uma ressignificação dos contextos escolares, funcionando como um mecanismo mobilizador dos processos de construção e reconstrução de identidades docentes.

Palavras-chave: multiculturalismo, formação continuada de professores e gestores educacionais, diversidade cultural, identidade.

ABSTRACT

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Teacher Continuing Education and the challenge to multiculturally think about a public school of quality.** Rio de Janeiro, 2011. Thesis (Doctorate in Education) – College Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2011.

The present study aims to investigate the field of continuing teacher education and its link with the institutions responsible for its implementation (namely faculties of education and educational government local authorities). It analyses its development based on two case studies respectively in a regular and in a long distance courses, pinpointing to what extent those can contribute towards the development of identity construction and of perceptions, concepts and educational practices attuned to cultural diversity and differences. The research is based on a critical and post colonial multicultural conceptual framework. It has been structured in two parts: firstly, it has studied the multicultural academic production related to continuing teacher and school managers education gleaned from the site of the “Banco de Teses da CAPES (from 1987 to 2009) and in the papers published in the site of the “ANPEd” (from 2000 to 2010). It then discusses the two mentioned case studies relative to multicultural experiences in teacher and school managers continuing education, developed in partnership between public universities and government local authorities. Data collected in the study evidenced that the linkage between teacher continuing education and multiculturalism still begs for further studies, being marked by areas of silence or negation, either because of the reduced number of publications, or by the resistance of some educators in dealing with those issues. At the same time, the multicultural perspective that has informed the courses has presented possibilities to go beyond conventional discourses and themes of teacher education. It allowed educational actors involved in the case studies to analyse and reflect on their discourses and practices, imbuing them with new meanings and mobilizing processes of construction and reconstruction of their teacher identities.

Key words: multiculturalism, teacher and school managers continuing education, cultural diversity, identity.

RESUMÉ

XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Enseignant en formation continue et difficulté de réfléchir en termes multiculturels vis-à-vis d'une école publique de qualité. Rio de Janeiro, 2011. Thèse (Doctorat en Education) – Faculté d'Education, Université Fédérale du Rio de Janeiro, 2011.

La présente étude vise à examiner le champ de la formation continue de l'enseignant et son lien avec les institutions chargées de sa mise en œuvre (à savoir les facultés universitaires de formation pédagogique et les autorités locales publiques de l'enseignement). Elle analyse sa progression basée sur deux études de cas, respectivement en ce qui concerne des cours en présentiel et des cours à distance, en identifiant dans quelle mesure ceux-ci peuvent contribuer au développement de la construction identitaire et des perceptions, des concepts et des pratiques en matière d'enseignement en phase avec la diversité et les différences culturelles. La recherche s'appuie sur un cadre conceptuel multiculturel postcolonial primordial. Elle est structurée en deux parties: tout d'abord, elle s'est attachée à étudier la production multiculturelle académique liée à l'enseignant et aux directeurs d'école en formation continue résultant de recherches sur le site de la «Banco de Teses da CAPES» (de 1987 à 2009) et dans des articles publiés sur le site de l'«ANPEd» (de 2000 à 2010). Elle aborde ensuite les deux études de cas mentionnées relatives aux expériences multiculturelles de l'enseignant et des directeurs d'école en formation continue, élaborée en partenariat avec les universités publiques et les autorités locales publiques. Les données recueillies dans l'étude ont démontré que le lien entre l'enseignant en formation continue et le multiculturalisme demande encore des recherches supplémentaires, l'étude étant marquée par des zones de silence ou de négation, soit en raison du nombre réduit de publications soit en raison de la résistance de certains éducateurs à gérer ces questions. Parallèlement, la perspective multiculturelle qui a servi de support pour les cours a révélé des possibilités permettant d'aller au-delà des discours et des thèmes conventionnels de la formation de l'enseignant. Elle a permis aux acteurs de l'enseignement impliqués dans les études de cas d'analyser leurs discours et leurs pratiques puis d'y réfléchir, les imprégnant de nouvelles dimensions et de nouveaux processus de mobilisation en matière de construction et de reconstruction de leurs identités en tant qu'enseignant.

Mots-clés: multiculturalisme, formation continue de l'enseignant et des directeurs d'école, diversité culturelle, identité.

SUMÁRIO

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	12
1.1 Apresentação do problema	12
1.2 Justificativa e relevância do estudo	16
1.3 Objetivos	19
1.4 Referencial teórico	19
1.5 Referencial metodológico	25
1.6 Estrutura do trabalho	31
2 O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA MULTICULTURAL	32
2.1 Os caminhos percorridos	32
2.2 A formação continuada multicultural: analisando teses e dissertações no banco da CAPES (1987/2009)	35
2.3 A análise dos trabalhos e pôsteres dos GTs da ANPEd (2000/2009): potenciais multiculturais?	45
2.4 Percepções multiculturais e para além do multiculturalismo: as concepções encontradas nas pesquisas de formação continuada	52
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM UM PERSPECTIVA MULTICULTURAL: O CASO PRESENCIAL	55
3.1 Caracterizando o contexto da pesquisa	55
3.2 A recepção: “quebrando” resistências.....	65
3.3 As turmas: unidade na diversidade	69
3.4 Pensando em uma educação inclusiva multicultural para a formação de professores: o Módulo 4	77
3.5 Avaliando a trajetória	99
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES A PARTIR DE UMA DISCIPLINA MULTICULTURAL: O CASO A DISTÂNCIA	102
4.1 Contextualizando o campo de pesquisa	102
4.2 O estudo de caso: a perspectiva de gestão do currículo como disciplina de formação docente multicultural	105

4.3 Analisando os discursos da tutora e dos cursistas: os impactos multiculturais da disciplina Gestão do Currículo na Escola	108
4.4 Debatendo a gestão do currículo e a educação inclusiva em uma perspectiva multicultural para o cotidiano escolar	114
4.5 Limites e conclusões: analisando os resultados	120
5 CONCLUSÕES	122
REFERÊNCIAS	128
ANEXOS	135
ANEXO 1	136
ANEXO 2	137
ANEXO 3	138
ANEXO 4	139
ANEXO 5	140

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

1.1 Apresentação do problema

As questões que envolvem a formação docente têm se configurado como um campo de permanente interesse na área educacional. Tal formação em suas múltiplas dimensões é vista como um dos pontos cruciais na discussão sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e suas conseqüências (PLACCO, SILVA, 2006; ANDRÉ, 2000; ANDRADE, 2007; BRZEZINSKY, 2007; ARAÚJO et al, 2007). Ao mesmo tempo, vê-se, nos dias atuais, a configuração de um cenário complexo e emergente: a necessidade crescente de se repensar a formação e a atuação dos profissionais da educação considerando as questões que envolvem a pluralidade cultural que compõe o espaço escolar brasileiro. Até o momento presente, a simples constatação que vivemos em uma sociedade multicultural não tem sido suficiente para equacionar tensões e conflitos que tendem a surgir no cotidiano das práticas pedagógicas e que têm se revelado como reflexo de uma realidade que precisa ser repensada, de modo a que a escola possa representar um espaço de valorização da diversidade cultural, reconstruindo concepções sobre a pluralidade e a diferença.

Assim é que, nesses tempos, como afirma Gabriel (2008), caracterizados pela ambivalência, pela inquietação e pela tensão entre diferentes perspectivas e princípios (universalismo/relativismo cultural; saberes locais/saberes globais; igualdade/diferença) produzidos no campo educacional e que envolvem os discursos sobre conhecimento, poder e cultura, e que acabam por informar o currículo e as práticas pedagógicas na escola, torna-se mister repensar a formação da identidade docente, seus sujeitos, seu currículo e seus saberes. Para tanto, argumentamos que se faz necessário trabalhar no horizonte da constituição de uma identidade institucional/organizacional multicultural escolar (CANEN, CANEN, 2005). Isto pressupõe um movimento que abarque as diversas tensões, dimensões e atores aí presentes, envolvendo professores e outros profissionais que realizam tarefas que extrapolam a docência, tais como os gestores educacionais¹, mas que, ao mesmo tempo, são de fundamental importância para a criação de um clima valorizador da diversidade cultural e para o desenvolvimento da prática pedagógica do professor e do trabalho escolar.

¹ Neste estudo utilizaremos o termo gestor educacional para definir os profissionais da educação que exercem funções dentro da escola ou do âmbito educacional que não compreendem exclusivamente a docência (coordenadores pedagógicos, coordenadores de área, supervisores escolares, diretores, representantes de secretarias de educação, etc.).

Nessa concepção, defendemos que a formação continuada, não só de professores, mas também de gestores educacionais, constitui-se como um campo capaz de contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho realizado na escola, ao mesmo tempo em que se coloca como um importante momento para discutir as questões que envolvem a cultura da escola e seus diferentes atores, diretamente ligadas ao tipo de sociedade e de educação que se pretende desenvolver (CANDAUI, 1998, 2005, 2008; CANEN, SANTOS, 2006). Tal formação deve contemplar a sensibilização, a valorização e a incorporação de identidades plurais em políticas e práticas curriculares e o desafio a preconceitos e estereótipos (CANEN, 1997, 1997a, 2001, 2005, 2007, 2008; CANEN, MOREIRA, 2001).

Para respaldar essa concepção nos guiaremos por uma abordagem multicultural. Inicialmente, precisamos esclarecer que ao optarmos pelo termo multiculturalismo ao invés de interculturalismo (sem abordarmos os termos *pluri* ou *trans*) estamos cientes da amplitude e polissemia que caracterizam o “*conflito conceitual*” (CANDAUI, 2008) existente entre ambos, tornando-os campos polêmicos e de disputas, informados por diferentes perspectivas. Candau (2008) e Canen (2007) nos alertam para a dificuldade de se chegar a um consenso sobre o termo, afirmando que, em muitos casos, eles têm sido usados como sinônimos ou diferenciados tomando como referência a análise semântica dos mesmos. Nessa diferenciação, o prefixo *multi* estaria ligado à coexistência de uma multiplicidade de culturas em uma determinada sociedade, enquanto *inter* nos daria uma noção de movimento ao remeter à inter-relação entre diferentes culturas.

Para além das disputas conceituais entre os termos *inter* e *multi*, trabalhamos com estes conceitos como sinônimos, partindo da definição de multiculturalismo apresentada por Canen (2002, p.175), que concebe o termo como um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber [...]”, dentre eles, a educação.

Sendo assim, necessitamos explicitar de que tipo de multiculturalismo estamos falando, visto que esse movimento possui inúmeras perspectivas e classificações, desenvolvidas a partir de diferentes concepções e autores, que vão de visões mais folclóricas ou liberais, pouco problematizadoras da diversidade cultural até visões mais críticas que buscam compreender e questionar os mecanismos que permeiam e estabelecem as relações culturais (CANEN, 2007; CANDAUI, 2008).

A perspectiva escolhida para fundamentar nossas reflexões teóricas foi o Multiculturalismo Crítico ou Perspectiva Intercultural Crítica (CANEN, 2008, 2007 e 2005; CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2000; CANEN, CANEN, 2005; MCLAREN, 1997, 2000).

No Multiculturalismo Crítico há uma valorização da diversidade cultural, a partir da qual se procura entender e desafiar relações de poder assimétricas que perpassam o contexto escolar, combatendo preconceitos e resgatando vozes oprimidas. Nesse tipo de multiculturalismo, o foco se encontra na luta e nos movimentos de resistência, em políticas de esperança e possibilidades que permitam a promoção de um “horizonte transformador e emancipatório” para grupos social, educacional e historicamente oprimidos (CANEN, MOREIRA, 2001).

Ao mesmo tempo, tensionado por posturas pós-coloniais, esta forma de multiculturalismo direciona o seu foco para o processo de construção das identidades e das diferenças e os discursos a ele vinculados. O multiculturalismo, a partir desta perspectiva, incorpora a *hibridização ou hibridismo* (CANEN, 2007) como dimensão intrínseca à pluralidade cultural, superando binarismos, questionando a existência de identidades fixas, centradas e unificadas. Identidades essas que são compostas por múltiplos marcadores/camadas (racial, étnico, de gênero, de religião, de linguagem e outros) que se articulam na construção das identidades plurais, como resultado de conflitos, choques e sínteses culturais. Supera-se, assim, o congelamento identitário, reconhecendo o movimento, a provisoriidade e as “*diferenças dentro das diferenças*” que caracterizam as construções identitárias. Nesse sentido, Bhabha (1998) e Hall (1997, 1999; 2008), alicerçados na centralidade que as questões culturais têm assumido em todos os aspectos da vida social, afirmam que em tempos de incertezas, diversidade, pós-colonialismo, migração e globalização, cada vez mais se projetam identidades culturais híbridas como resultado do cruzamento, da co-presença espacial e temporal e da interação de diferentes trajetórias identitárias. O hibridismo se refere ao entre-lugar, uma reconfiguração, um terceiro espaço constituído a partir de um movimento que não é linear, mas que recebe influências de diferentes pontos de referência e/ou origem, por meio de conexões múltiplas e laterais e que nunca se completa:

Não é simplesmente apropriação ou adaptação, é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. [...]

[...] momento ambíguo e ansioso de... transição, que acompanha nervosamente qualquer modo de transformação social, sem a promessa de um fechamento celebrativo ou transcendência das condições complexas e conflituosas que acompanham o processo... (BHABHA, 1997 apud HALL, 2008, p.71-72)

Sob este ponto de vista, a formação continuada dos profissionais da educação passa a ser concebida como “um campo discursivo com potenciais de atuação e construção de identidades docentes críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural e com a justiça social” (CANEN, 2005, p.1-2), capaz de fomentar nesses profissionais o questionamento e a superação de visões essencializadas a respeito das identidades culturais e a conscientização acerca dos processos de hibridização e de silenciamento de determinados grupos socioculturais na sociedade e no contexto escolar (CANDAUI, 2008b).

Guiadas pela perspectiva descrita, destacam-se algumas questões importantes: como formar profissionais da educação para lidarem com essa realidade multicultural? Como criar espaços na formação continuada para discutir questões relacionadas à pluralidade cultural? Qual o papel e o alcance das diferentes instâncias educacionais (universidades públicas e secretarias de educação) na realização de cursos de formação continuada perante esse quadro? Em que medida é possível traduzir perspectivas multiculturais para o currículo da formação continuada dos profissionais da educação? As respostas para tais questões certamente passam pela adoção de políticas públicas em educação que favoreçam uma formação continuada dos profissionais da educação que esteja coadunada e preocupada com essas mudanças e com a qualidade do ensino, mas também, pelo desenvolvimento da mesma em articulação com diferentes espaços institucionais que favoreçam a adoção de perspectivas multiculturais.

Nesse sentido, investigar o campo da formação continuada de profissionais da educação e sua relação com as diferentes instâncias formadoras e a partir de diferentes modalidades de ensino (presencial e a distância), buscando identificar em que medida o mesmo tem contribuído para o desenvolvimento de uma sensibilização identitária e para a configuração de percepções, concepções e práticas no contexto escolar perante as questões relativas à diversidade cultural e às diferenças, constituiu-se como principal eixo norteador deste estudo. Para tanto, neste estudo, desenvolvemos um levantamento acerca da produção acadêmica no campo da formação continuada de professores, a partir do Banco de Teses da CAPES² e dos trabalhos publicados no site da ANPEd³ e analisamos duas experiências de formação continuada para professores e gestores educacionais realizadas por meio de parcerias entre universidades e secretarias de educação: a primeira, na modalidade presencial, desenvolvida no estado do Rio de Janeiro, e a segunda, ministrada a distância, desenvolvida para uma secretaria de educação na região Nordeste do Brasil.

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

1.2 Justificativa e relevância do estudo

A escolha por esta temática deve-se em parte à existência de lacunas na formação continuada dos profissionais da educação e sua relação com a dimensão cultural. Através de um levantamento feito no Banco de Teses da Capes em abril de 2011⁴, pudemos constatar que quando é inserido o descritor *formação de professores*, o mesmo aparece como um campo pesquisa bastante explorado nas teses e dissertações. No entanto, ao realizarmos um refinamento da pesquisa por meio da inserção de outros descritores que relacionam a formação de professores e gestores com aspectos multiculturais, o panorama se modifica completamente, denotando a ausência ou a pouca existência de estudos mais específicos

A produção científica desenvolvida nas duas últimas décadas para formação de professores tem apontado para um predomínio do foco de pesquisa na formação inicial, sendo que a mesma, ainda se encontra majoritariamente voltada para formação apenas de professores em detrimento de abordagens mais amplas que contemplem, também, os outros profissionais que atuam na escola (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores escolares, orientadores educacionais, etc.). Isto pôde ser também verificado por meio de estudos que ratificam essa proposição, tais como o de André (2000), que apresenta um levantamento sobre a produção discente (teses e dissertações) de 1990 a 1998, na qual 72% dos trabalhos analisados se referem à formação inicial e apenas 17,8% tratam da formação continuada; e de Brzezinsky e Garrido (BRZEZINSKY, 2007), a partir dos trabalhos apresentados no GT08 (Formação de Professores) da ANPEd, em que quase no mesmo período (1992-1998), 40% dos trabalhos eram sobre a formação inicial e 24% sobre formação continuada.

Na última década, os dados levantados por Brzezinsky (2007) indicaram um crescimento do foco na formação continuada, aproximando-se percentualmente dos índices da formação inicial, respectivamente, 13% e 12% (1999-2006). Ainda no que se refere à formação continuada, Brzezinsky (2007) apontou para existência de áreas emergentes no contexto da produção científica do GT08 da ANPEd, fato este que justificaria um exame mais detalhado desse potencial.

Em função dessa constatação, nos perguntamos: que áreas seriam essas? Apesar da autora não enumerá-las claramente no texto, argumentamos que dentre as muitas lacunas apontadas por pesquisadores do estado da arte no campo da formação de profissionais da

⁴ Os dados relativos a este levantamento se encontram disponíveis em detalhes no seguinte capítulo deste estudo.

educação, uma tem mostrado sua evidente urgência: pesquisas que associem formação de profissionais da educação e preocupações/discussões multiculturais.

Tal argumentação encontra respaldo em trabalhos que envolvem o estado da arte na área de estudos culturais (ARAÚJO et al., 2007; CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2000; MARIANO, 2009; MOREIRA, 2001; XAVIER, 2008, 2010), que desde o início da década vêm alertando para a existência de poucos trabalhos que articulam multiculturalismo e formação de professores.

Ao buscar trabalhos apresentados nos GTs de Didática, Currículo e Formação de Professores entre os anos de 2001 e 2006, observamos a forte presença das questões multiculturais concentradas no GT de Currículo, corroborando o que aponta a literatura, como pode ser notado nos números: dos 85 trabalhos selecionados, 19 (22,4% do total). Nos outros dois GTs a presença de tais questões ainda é tímida: no GT de Didática, dos 75 trabalhos, apenas 3 (4%) e no GT de Formação de Professores, dos 142 somente 5 (3,5%). (ARAÚJO et al., 2007, p.3)

É importante assinalarmos que nos dados apresentados a partir dos trabalhos anteriormente citados, apenas dois fazem menção específica à relação entre formação continuada e multiculturalismo, correlacionando esta perspectiva à formação continuada de gestores educacionais e seus possíveis potenciais multiculturais (XAVIER, 2008, 2010). Tendo em vista tais considerações, destacamos a relevância do estudo ora proposto, pois o mesmo evidencia-se pela existência de lacunas e pela necessidade de incorporação dessas questões na área.

Paralelo aos aspectos inicialmente descritos e que corroboraram a validade educacional desta pesquisa, a escolha deste estudo pela formação continuada se deveu também a interesses de ordem pessoal e profissional. Do ponto de vista teórico e acadêmico, a realização de pesquisas, a produção de artigos na área de formação de professores (inicial e continuada) e a prática docente no ensino superior, tem se configurado há muitos anos como o foco principal de todo o trabalho desenvolvido por nós como pesquisadora. Dessa forma, ganha destaque a participação em duas experiências de formação continuada voltadas para gestores educacionais desenvolvidas em 2005 e 2009, em diferentes modalidades de ensino, respectivamente, uma presencial e outra a distância, por duas secretarias de educação em parcerias com universidades públicas, e nas quais atuamos como parte das equipes que elaboraram e ministraram os cursos.

Os dois cursos selecionados podem ser considerados relevantes para o campo de pesquisa da formação continuada de professores, pois seu desenvolvimento e sua análise

podem contribuir para uma compreensão dos resultados da articulação entre multiculturalismo e o currículo para formação docente, da parceria entre secretarias de educação e universidades públicas e da viabilidade de diferentes modalidades de educação continuada (presencial e a distância). Ao mesmo tempo, partindo de uma concepção multicultural, valorizadora da diversidade, ao trabalhar com diferentes campos e realidades (secretarias de educação, universidades, regiões do país, grupo de professores) e proposições na área de formação continuada, pode propiciar a revisão de posições e a superação de estereótipos e preconceitos. Tais aspectos vêm ao encontro do que Moreira (2001, p.71) aponta em termos de lacuna a ser preenchida, uma vez que, segundo o referido autor, são poucos os estudos que “procuram verificar se e como os currículos dos cursos de formação docente evidenciam uma orientação multicultural”. Fato corroborado por Candau (2008b) e Canen (2008) em suas pesquisas, conforme podemos ver nas citações a seguir:

[...] as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de professores/as. Quanto à formação continuada, por iniciativas oficiais e de várias organizações não governamentais, algumas vezes entre organismos públicos e ONGs, várias experiências têm sido promovidas no sentido de favorecer a incorporação da perspectiva multicultural na educação básica. (CANDAU, 2008b, p.19)

Da mesma forma, ainda nos ressentimos de trabalhos que analisem experiências concretas de tradução do multiculturalismo para o currículo em ação na formação de professores, de modo a tensionar as discussões teóricas e analisar narrativas plurais, com seus potenciais, tensões e desafios, por parte daqueles que desenvolvem a perspectiva multicultural no cotidiano da formação citada. (CANEN, 2008, p.19)

O curso presencial desenvolvido em 2005 se caracterizou como uma experiência de formação continuada presencial multiculturalmente orientada de larga escala, pois abrangeu integralmente uma rede estadual da região sudeste, resultando em um banco de dados quantitativa e qualitativamente extenso, uma vez que constava de inúmeros documentos produzidos pelos cursistas em uma disciplina (Educação Inclusiva), incluindo exercícios, avaliações, auto-avaliações e relatórios de pesquisas-ação, articulando teoria e prática.

O curso de 2009, desenvolvido na modalidade a distância, também em larga escala, compreendeu uma rede pública de educação situada em um estado nordestino, refletindo os resultados do desenvolvimento de uma disciplina pedagógica multiculturalmente orientada

(Gestão do Currículo na Escola), proposta para um curso de formação de gestores em educação, e que evidencia os modos pelos quais o multiculturalismo pode ser articulado a temas educacionais e de formação continuada e a diferentes modalidades de ensino, no caso, a educação a distância, analisando seus limites e possibilidades de ação.

Tais experiências, focos desta pesquisa, permitiram imergir no campo e, a partir dele, procurar analisar em que medida foi possível traduzir o multiculturalismo para o campo da formação continuada de profissionais da educação, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma identidade docente sensível às questões multiculturais.

1.3 Objetivos

- levantar e analisar a produção multicultural para a formação continuada de professores e gestores educacionais, a partir dos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas de 1987 a 2009, e nos pôsteres e trabalhos apresentados, de 2000 a 2010, nos seguintes Grupos de Trabalho (GTs), disponíveis no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): Didática (04); Formação de Professores (08); Currículo (12); Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23);
- investigar em dois cursos (um presencial e um a distância) desenvolvidos a partir de ações extensionistas resultantes da parceria entre universidades públicas e secretarias de educação, por meio de estudos de caso, as formas de tradução do multiculturalismo para os temas pedagógicos na formação continuada dos profissionais da educação, bem como os resultados dos mesmos presentes nos materiais e nos discursos circulantes;
- analisar os limites e as possibilidades de contribuição das experiências de formação continuada e do levantamento da produção realizados na área, para o desenvolvimento de uma perspectiva de formação docente multiculturalmente orientada.

1.4 Referencial teórico

Como afirmamos inicialmente neste estudo, falar de multiculturalismo implica em definir a que tipo de perspectiva estamos nos reportando, uma vez que o mesmo apresenta diferentes concepções. Candau (2008b) classifica o multiculturalismo em três abordagens: a

assimilacionista (perspectiva prescritiva), que propõe a integração/incorporação de diferentes grupos à cultura hegemônica sem alterar ou questionar a matriz social; a *diferencialista*, que propõe a ênfase no reconhecimento das diferenças, por meio da criação de espaços próprios para manifestação de suas expressões coletivas, da criação de comunidades culturais homogêneas e o acesso a direitos sociais e econômicos; e a *interativa*, que acentua a interculturalidade, ou seja, a inter-relação entre diferentes grupos sociais, por meio do diálogo, do reconhecimento do ‘outro’ e da consciência dos mecanismos de poder que regulam estas relações.

McLaren (1997), por sua vez, apresenta quatro formas de multiculturalismo: o *Multiculturalismo Conservador ou Empresarial* que, a partir de uma visão colonialista, objetiva construir uma cultura comum, por meio da anulação, inferiorização e estereotipagem das demais culturas; o *Multiculturalismo Humanista Liberal* que baseado em padrões etnocêntricos e universalistas, prega a existência de uma igualdade natural/intelectual entre as pessoas/raças, afirmando que a desigualdade se dá por causa da falta de oportunidades sociais e educacionais; o *Multiculturalismo Liberal de Esquerda* que tende a essencializar as diferenças culturais, ignorando sua construção histórica e social, proclamando a existência de tipos autênticos; e o *Multiculturalismo Crítico* que se apóia na constatação e assunção do caráter multicultural das sociedades, evidenciando a reflexão, a crítica e o compromisso com a diminuição das desigualdades socioculturais e o questionamento à assimetria de poder e à construção das diferenças.

Apesar da utilização de diferentes termos para classificar as perspectivas inter e multicultural, identificamos algumas confluências nas propostas de Candau (2008a, 2008b) e McLaren (1997, 2000), visto que ambos defendem a adoção de perspectivas críticas que permitam conceber a educação como um espaço de “reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAUI, 2008b, p.23)

Partindo do exposto, para desenvolver a presente pesquisa optamos pelos pressupostos do Multiculturalismo Crítico, também denominado Perspectiva Intercultural Crítica (CANEN, 1998, 2001, 2002, 2003, 2006, 2006a, 2007; 2008; CANEN, MOREIRA, 1999, 2001; MCLAREN, 1997, 2000), uma vez que o mesmo tem, como um de seus principais objetivos, “dar voz àqueles (grupos) silenciados nas histórias oficiais, de dialogar com suas culturas, de construir uma cidadania multicultural crítica” (CANEN, MOREIRA, 1999, p.9).

Dessa forma, podemos afirmar que essa concepção multicultural se propõe a ir além da simples valorização da pluralidade cultural, pois procura evidenciar e desvelar as relações

desiguais de poder, de modo a combater preconceitos e estereótipos que permeiam os diferentes grupos socioculturais.

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, de hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. (CANEN, 2007, p.93)

Pari passu ao exposto, ao ser tensionado por concepções pós-coloniais, o multiculturalismo crítico toma como uma de suas vertentes de análise o processo de formação identitária, atestando o seu caráter de pluralidade, fluidez e provisoriedade, uma vez que

[...] discute as “diferenças dentro das diferenças”, recusando a idéia de que as identidades plurais que constituem a sociedade sejam estáticas, unas indivisíveis. De fato, nesta visão, não haveria tipos identitários ‘puros: as sínteses culturais fazem com que todos sejamos constituídos no hibridismo. (CANEN, 2007, p.95)

O conceito de hibridismo ou hibridização se caracteriza por uma reinscrição cultural dos indivíduos, uma ação contingente, fruto de sínteses e traduções plurais que terminam por “cruzar fronteiras” entre as diferentes identidades, formando um “terceiro espaço” que impede que as identidades fiquem reduzidas a um único marcador identitário (racial, social, de gênero, religioso, etc.) ou a uma visão congelada sobre as mesmas (CANEN, CANEN, 2005; MCLAREN, 2000; SILVA, 2000). De acordo com SILVA (2000, p.67), este fenômeno se configura como uma “tendência dos grupos e das identidades culturais a se combinarem, resultando em identidades e grupos renovados”, caracterizados por sua ambigüidade, fluidez e impureza. Nessa concepção, a identidade decorre de formações discursivas e culturais constituídas de significados subjetivamente válidos, e objetivamente presentes no mundo contemporâneo e pelo desejo do indivíduo de identificar-se com estes discursos, assumindo sua posição enquanto sujeitos formados culturalmente. O que significa dizer que não há discursos verdadeiros ou permanentes, e sim, discursos produzidos e recontextualizados em meio a relações sociais e de poder que acabam por gerar significados e posições de sujeito.

Assim, tendo como referência o processo de hibridização das identidades, destaca-se como um dos aspectos centrais para discussão multicultural, as diferentes dimensões da

identidade: a individual, a coletiva e a institucional. Segundo os estudos de Canen e Canen (2005) e Canen (2006a), esta perspectiva consiste em “um refinamento da categoria identidade no multiculturalismo”, no qual:

[...] o primeiro nível, individual, refere-se à identidade específica do sujeito; o segundo, denominado de identidade coletiva, refere-se ao sentimento de pertença das identidades individuais a grupos identitários, a partir de marcadores-mestres, (...) Um terceiro nível seria o da identidade institucional, denominada em função do clima institucional em que os sujeitos circulam, que configuram relações de poder e práticas institucionais [...]. (CANEN, 2006a, p.9)

Essa concepção possibilita compreender em que medida as identidades individual, coletiva e institucional têm sido determinantes para configurar as relações e tensões que se estabelecem nas diferentes instituições, dentre as quais, destacamos as escolas, as universidades e as secretarias de educação e o campo formação continuada dos profissionais da educação.

Tendo como referência esses pressupostos teóricos, possuem relevância neste estudo duas categorias centrais: a *formação continuada dos profissionais da educação e a identidade multicultural*.

Diante da realidade vivenciada pelos educadores nas escolas brasileiras, é possível afirmarmos que a formação inicial não tem dado conta das necessidades que cotidianamente se impõem a estes profissionais. A perplexidade e as sensações de impotência e obsolescência têm influenciado as práticas pedagógicas de educadores nas mais variadas funções escolares. Conforme vislumbramos em outra pesquisa (XAVIER, 2001), a falta de uma formação inicial que se articule com as reais necessidades formativas dos docentes (teórica, prática e política) e que forneça elementos que permitam refletir e enfrentar os grandes desafios da educação escolar (dentre eles, o trato com a diversidade cultural e as diferenças no espaço escolar) tem se mostrado como um aspecto preocupante e urgente. Ao mesmo tempo, a rapidez com que as transformações (tecnológicas, sociais, culturais, etc.) vêm ocorrendo nas sociedades contemporâneas tende a criar novas demandas no campo educacional, que exigem dos profissionais da educação a permanente atualização de seus conhecimentos e práticas. Nesse sentido, a formação continuada tende a se constituir como um campo propício para ações e reflexões sobre a prática pedagógica a ser desenvolvida nas escolas. Mas afinal, o que estamos chamando de formação continuada? Para elucidar esta questão, nos utilizaremos das palavras de Almeida (2005, p.12), que afirma que a formação continuada compreende

o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. Essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores.

Assim sendo, neste estudo entendemos que as ações de formação continuada devem privilegiar “[...] uma formação que articule teoria e prática; que satisfaça as necessidades de formação profissional pautadas na realidade social, econômica e cultural da sociedade; [...]” (SILVA, LIMA, 2008, p.5). Isso implica trabalhar um processo de formação continuada que possibilite aos profissionais da educação uma reflexão sobre os discursos e práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas e seus impactos no cotidiano escolar.

Para que essa formação se efetive, preconizamos que a mesma pode ser desenvolvida em diferentes modalidades de ensino (presencial e a distância), em espaços múltiplos e com parcerias diversificadas (escola, universidades, museus, centros culturais e ONGs). Neste estudo, destacaremos as modalidades presencial e a distância, realizadas a partir de parcerias entre universidades públicas e secretarias de educação, analisando seus limites e possibilidades de ação.

A modalidade presencial tem como principais características a mediação do conhecimento pelo professor-formador, a convivência interpessoal que possibilita a troca direta de conhecimentos e experiências e a formação de laços sociais e afetivos entre os envolvidos no curso. Nessa modalidade, é possível avaliar, constantemente, o desenvolvimento do aluno, uma vez que o contato direto, em tempo real, entre professor e aluno, propicia um *feedback* dos processos de ensino e aprendizagem, permitindo reajustes de “rota” e aperfeiçoamentos no curso.

No caso da modalidade a distância (EAD), esta tem crescido de forma acelerada no Brasil, tendo em vista as demandas dos educadores por formação e os modelos políticos educacionais adotados pelos governos nos últimos anos (ALMEIDA, 2005). A EAD, potencializada pela utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), permite ampliar a oferta de vagas e o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que propicia o respeito aos ritmos de aprendizagem e a flexibilização das variáveis espaço-tempo. No entanto, essa modalidade pode apresentar algumas características que podem dificultar a sua implementação e bom funcionamento, tais como:

- a) a planificação e desenvolvimento de um curso por meio da internet demanda mais esforços que um curso presencial,
- b) exige um projeto claro, de capilaridade possível, substanciado por um trabalho rigoroso de acompanhamento, controle e avaliação da participação, desempenho e aprendizagem dos cursistas,
- c) requer mais dedicação do tutor, uma vez que ele precisará ter respostas para diferentes dúvidas provenientes dos cursistas,
- d) exige dos formandos um maior esforço, concentração e autodisciplina,
- e) necessita de um eficiente sistema de avaliação de aprendizagem, do processo e institucional. (HORTOM, 2000 apud VELOSO, MENDONÇA, 2006, p.21)

Independente da modalidade desenvolvida, a formação continuada deve se concebida como um processo multidimensional e integrado, de forma que cada dimensão formativa (pessoal, social, da especialidade, pedagógico-didática, histórico-cultural e expressivo-comunicativa) possa ser trabalhada contribuindo para formação integral do educador (indivíduo, cidadão e profissional) (NASCIMENTO, 1998).

No que tange às parcerias entre universidades e secretarias de educação, estas têm se constituído como uma forma de ação que possibilita, aos diferentes grupos envolvidos nesse processo, oportunidades distintas: às universidades (consideradas “centros produtores do saber”), a possibilidade de interagir com a realidade vivenciada no “chão da escola”, de modo que a teoria possa articular-se, enriquecendo-se com a prática; às secretarias de educação, a revisão e o aperfeiçoamento de suas propostas e projetos educacionais e aos profissionais da educação, a participação efetiva na discussão e produção de conhecimentos que possibilitem refletir, aprimorar e atualizar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, destacamos o caráter multicultural do campo analisado, que se caracteriza pela diversidade de grupos e dimensões identitárias envolvidos, e também, pela possibilidade de trabalhar com diferentes modalidades de formação continuada docente, o que nos possibilita, a partir de uma perspectiva multicultural crítica, rever preconceitos e concepções em relação a esses processos de ensino, ao mesmo tempo em que se ressalta a existência de tensões entre as diferentes instâncias/instituições e suas influências no processo de formação continuada e na formação das identidades profissionais dos professores.

Como exemplo do exposto, evidenciamos que a formação continuada encontra, na formação das identidades dos profissionais da educação, o cenário ideal para repensar seus conceitos e práticas, tendo como horizonte a formação de uma identidade docente multicultural.

A ênfase no desenvolvimento de uma identidade docente multicultural possibilita que se construa um novo olhar sobre a diversidade e sobre as diferenças no contexto educacional,

uma vez que questiona o essencialismo identitário e a criação de guetos culturais, propiciando uma aproximação e um maior diálogo entre elas, por meio da formação de profissionais conscientes do seu caráter híbrido, provisório e em permanente construção e sensíveis aos processos de produção das diferenças. (MOREIRA, 2002; CANEN, 2006; CANEN, MOREIRA, 2001, CANDAU, 2008).

Isso significa dizer que as propostas de formação continuada para os profissionais da educação devem buscar superar uma concepção de escola monocultural, composta por identidades homogêneas, na qual os conflitos são mascarados e a diversidade cultural é ignorada ou tratada como um fator de exceção ou exotismo. Na verdade, torna-se cada vez mais urgente, que estes profissionais encontrem-se preparados para lidar com uma realidade que é heterogênea, dinâmica, instável, cheia de tensões e contradições (GABRIEL, 2008; CANDAU, 2005). Cada vez mais o multiculturalismo tem encontrado um campo muito fértil para suas discussões na área de formação dos profissionais da educação, seja no que se refere às questões relativas à formação de suas identidades, ao tratamento dado à diversidade cultural tão presente em nossas escolas ou às diferenças institucionais e pedagógicas que norteiam as práticas neste contexto.

1.5 Referencial metodológico

Para o desenvolvimento deste estudo optamos por uma pesquisa qualitativa multimetodológica que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p.22), se caracteriza por ressaltar “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Destarte, utilizamos uma abordagem interpretativa, a partir da qual os significados e os valores da investigação somente emergem e podem ser compreendidos em função das inter-relações existentes no contexto estudado e do conjunto de crenças que orientam o trabalho do pesquisador (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998).

Tendo em vista o referencial teórico escolhido, a pesquisa qualitativa se mostra como um campo de investigação que se coaduna com este estudo, já que a mesma pode ser interpretada como um *processo multicultural* que atravessa disciplinas, campos e temas, que opera em um campo histórico complexo, e que permite ao pesquisador apreender diferentes visões de mundo (DENZIN, LINCOLN, 2006). Confirmando neste caso, a impossibilidade da neutralidade do ato de pesquisa, uma vez que o mesmo se encontra imerso em questões multiculturais que envolvem aspectos como classe, gênero, raça e etnicidade que acabam por

configurar comunidades interpretativas distintas, que levam o pesquisador a diferentes visões sobre o “outro” que é estudado.

Dentro das inúmeras comunidades interpretativas existentes na pesquisa qualitativa, neste trabalho foram utilizados os pressupostos dos Paradigmas Construtivista e Estudos Culturais⁵, evidenciando uma epistemologia subjetivista, na qual os valores em interação do pesquisador e do campo pesquisado levam à compreensão da realidade; e uma metodologia naturalista, e ao mesmo tempo, dialógica e transformadora (DENZIN, LINCOLN, 2006; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998).

Em função das características apresentadas, a presente pesquisa se encontra dividida em três partes:

a. Levantamento e análise da produção multicultural para a formação continuada de professores e gestores educacionais

De acordo com Godoy (1995), a análise documental consiste na identificação de informações por meio da análise de documentos a partir de questões de interesse do pesquisador e pode ser considerada uma das técnicas de coletas de dados de maior confiabilidade por possuir uma fonte de dados rica e estável. Considera-se como documento “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de se utilizada para consulta, estudo ou prova” (CERVO, BERVIAN, 1996, p.68).

Nessa parte da pesquisa foram utilizados registros de arquivos públicos (*sites*), uma vez que os mesmos se encontram abertos e disponibilizam informações gratuitamente para a consulta via *internet*. O levantamento da produção multicultural para a formação continuada de professores e gestores educacionais foi realizado nos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas de 1987 a 2009, e nos pôsteres e trabalhos apresentados de 2000 a 2010 nos seguintes GTs, disponíveis no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): Didática (04); Formação de Professores (08); Currículo (12); Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23), por meio da análise documental. Tais fontes justificam-se, na medida em que representam a produção do conhecimento acadêmico de ponta, tanto em termos de sua

⁵ Neste estudo optou-se por realizar uma *acomodação de paradigmas* (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998), uma vez que o seu caráter multicultural possibilita a compatibilização de diferentes aspectos tanto em nível metodológico (metodologias híbridas), como em nível epistemológico.

apreciação geral (fornecida pelo banco de teses da CAPES), como dos artigos selecionados para a ANPEd, lócus privilegiado de divulgação desta produção inédita que, em sua maior parte, desenvolve-se em posteriores publicações em periódicos e outros meios acadêmicos. A escolha intencional de alguns GTs da ANPEd foi motivada pelos seguintes critérios: os GTs Didática (04) e Currículo (12) por abordarem diretamente questões relacionados à prática pedagógico-curricular do professor; o GT Formação de Professores (08) por tratar diretamente da temática central desta pesquisa; e os GTs Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23) por apresentarem categorias que possuem *potenciais multiculturais*⁶ (raça, etnia, gênero e sexualidade). Os dados foram pesquisados e selecionados a partir de categorias previamente definidas que evidenciavam uma articulação entre formação continuada e multiculturalismo.⁷

b. Estudo de caso de uma disciplina de um curso presencial para capacitação de coordenadores pedagógicos

Esta etapa do trabalho é fruto de uma pesquisa-ação realizada no ano de 2005 que deu origem a outros estudos. Sendo assim, não desconhecemos que a definição deste tipo de trabalho se trata de algo complexo, tendo em vista a sua fonte e sua articulação com um evento ocorrido em um passado próximo, e que por conta disso, alguns autores da área metodológica prefeririam defini-lo como apenas um estudo. No entanto, optamos por classificá-lo como um estudo de caso, uma vez que, segundo Yin (2010, p.39), este se caracteriza como:

[...] uma investigação empírica que

- investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

O estudo de caso implica no entendimento de um fenômeno da vida real, a partir da análise de importantes condições que só se apresentam quando da imersão no contexto utilizando de variadas fontes de evidência e de proposições teóricas para compreensão dos dados. De acordo com André (2008, p.34), esta metodologia possui como uma de suas

⁶ A classificação se encontra explicitada no Capítulo II.

⁷ A metodologia e os critérios utilizados no levantamento se encontram detalhados no segundo capítulo desta tese.

qualidades a “capacidade heurística”, ou seja, permite, por meio do estudo, iluminar um determinado fenômeno, de modo que novos sentidos sejam descobertos ou proposições se confirmem. Esse tipo de pesquisa pode incluir variações que se compõem de um único caso ou de múltiplos casos (YIN, 2010).

O curso de capacitação para coordenadores pedagógicos realizado no ano de 2005 pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvido na modalidade presencial, se encontrava estruturado em onze módulos que contemplavam os seguintes temas: (1) Os coordenadores pedagógicos e a construção de uma escola pública de qualidade; (2) Avaliação institucional 1; (3) Avaliação institucional 2; (4) Educação Inclusiva; (5) As relações interpessoais na escola; (6) Tecnologias Educacionais; (7) Avaliação da aprendizagem e regulação da prática docente; (8) Currículo 1: uma questão de cidadania; (9) Currículo 2: traduções para o dia a dia na escola; (10) Projeto político-pedagógico 1: uma construção coletiva; e (11) Projeto político-pedagógico 2: uma construção coletiva.

O curso teve a duração de aproximadamente seis meses, divididos em onze encontros quinzenais com quatro horas cada. Os cursistas foram alocados em 75 turmas, distribuídas por diferentes pólos em todo o estado do Rio de Janeiro. Cada turma possuía um tutor responsável pela apresentação e dinamização dos módulos, com uma média de 25 a 30 alunos cada. As turmas eram formadas em sua maioria por coordenadores pedagógicos lotados nas escolas, porém, na ausência destes profissionais, as escolas podiam enviar outros representantes (professores, diretores, orientadores educacionais). Também puderam participar do curso representantes da Secretaria de Estado de Educação. Os encontros aconteciam em locais (escolas da rede pública estadual, em sua maioria) previamente destinados pela referida Secretaria. No decorrer do curso foram planejadas e desenvolvidas as seguintes ações: encontros quinzenais para discussões teórico-práticas sobre diversos temas educacionais contemporâneos apresentados em módulos; a realização de avaliações e auto-avaliações sobre os módulos temáticos e sobre a dinâmica do curso e a proposição de exercícios que contemplavam pesquisas-ação a serem implementadas nas escolas pelos próprios coordenadores pedagógicos.

Nesta pesquisa foram objeto de estudo os encontros referentes ao módulo 4 - Educação Inclusiva - realizados com cursistas de sete turmas distintas. As turmas pertenciam a três pólos que contemplam diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro: Turma 24 (Pólo Metropolitana II – Município de São Gonçalo); Turma 27 (Pólo Metropolitana III – zona norte do Município do Rio de Janeiro); Turma 28 (Pólo Metropolitana III - zona norte do

Município do Rio de Janeiro); Turma 48 (Pólo Metropolitana VIII – Município de Niterói); Turma 49 (Pólo Metropolitana VIII – Município de Niterói); Turma 50 (Pólo Metropolitana VIII – Município de Niterói) e Turma 51 (Pólo Metropolitana VIII – Município de Niterói).

É preciso explicitar que a escolha do módulo 4 se deu por ter sido o módulo de nossa autoria no planejamento do curso, propiciando uma análise desde a concepção, à implementação e avaliação do mesmo. Da mesma forma, a escolha das turmas se deve ao fato de terem sido aquelas em que estivemos imersos, atuando, simultaneamente, como tutora e pesquisadora.

A análise documental também foi utilizada nesta etapa da pesquisa a partir da reunião, checagem e análise do material didático produzido para o curso e pelos alunos (avaliação, auto-avaliação e relatórios de pesquisas-ação) para o Módulo 4 – Educação Inclusiva. Yin (2010) e André (2008) afirmam que a utilização de documentos nos estudos de caso permite corroborar e/ou complementar as informações e evidências procedentes de outras fontes, fornecendo base para triangulação dos dados.

Para assegurar o rigor deste estudo, utilizamos a técnica de observação que, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), é uma das técnicas mais valorizadas pelas pesquisas qualitativas, pois possibilita ao pesquisador “apreender” as situações no momento em que elas ocorrem, promovendo a interação com os sujeitos e os contextos pesquisados. Nessa etapa foram analisadas as percepções e concepções dos cursistas evidenciadas nos diálogos desenvolvidos durante os encontros realizados no módulo 4 – Educação Inclusiva - nas sete turmas selecionadas e que foram devidamente registradas por escrito após o término de cada encontro.

c) Estudo caso de uma disciplina desenvolvida em um curso a distância de formação continuada para gestores escolares⁸

O segundo estudo de caso se refere a um curso pós-graduação *lato sensu* a distância, realizado no ano de 2009 por uma secretaria de educação de um estado nordestino em parceria com uma universidade pública da região sudeste⁹. O curso tinha como objetivo formar gestores escolares (quadro de reserva de diretores) para as escolas públicas da região e estava dividido em três áreas que contemplavam duas disciplinas cada: (1ª) Avaliação e

⁸ Apesar do escopo desta pesquisa se referir a gestores educacionais, o termo gestor escolar será utilizado nesta parte do estudo por ser este o foco exclusivo e o termo utilizado na formação desenvolvida pelo curso analisado.

⁹ Os nomes das instituições foram mantidos em anonimato por questões éticas.

Planejamento – disciplinas: Avaliação e Indicadores Educacionais e Avaliação de Programas e Políticas Educacionais; (2ª) Políticas e Instituições – disciplinas: Democracia, Direito e Políticas Públicas; Legislação e Políticas do Estado; (3ª) Currículos e Desenvolvimento Profissional – disciplinas: Gestão do Currículo na Escola e Currículo e Educação Científica no Ensino Médio e (4ª) Gestão e Liderança – disciplina: Liderança Educacional e Gestão Escolar e Liderança e Gestão para Diversidade.

O curso teve a carga horária de 522 horas/aula em três etapas: a primeira objetivava capacitar os cursistas para utilizarem o ambiente virtual; a segunda visava à promoção do domínio da leitura, da escrita e da linguagem matemática; e a terceira se referia ao desenvolvimento das disciplinas específicas do curso, num total de 288 horas/aulas (48 horas/aula por disciplina).

O público-alvo era composto por 3200 professores da rede estadual integrantes do Banco de Gestores Escolares, divididos em 70 turmas que abrangiam 21 coordenadorias regionais de educação, sendo que cada uma era liderada por um tutor e contava com material curricular desenvolvido por professores universitários.

Esta etapa da pesquisa teve como objeto de estudo a disciplina Gestão do Currículo na Escola, a partir da análise do material didático produzido e das mensagens postadas nos fóruns dos tutores e dos alunos. O curso da disciplina Gestão do Currículo foi realizado em treze aulas semanais, sendo que sua dinâmica dava-se por meio de um ambiente virtual (plataforma *Moodle*), no qual eram disponibilizados, aos alunos, o material didático e os fóruns de discussão (tutoria on-line), assim como também se realizava por intermédio de encontros presenciais entre os tutores das turmas e os alunos (tutoria presencial). A avaliação consistia na realização das atividades propostas no ambiente virtual e na aplicação de provas presenciais. A escolha pela disciplina em questão se justificou na medida em que a mesma tinha um viés multicultural e teve o seu material didático produzido por nós o que, mais uma vez, na mesma perspectiva do módulo escolhido no estudo de caso anterior, permitiria uma visão abrangente das concepções que informavam o material, sua implementação e avaliação.

Conforme pudemos verificar, as duas últimas partes desta pesquisa podem ser enquadradas na categoria de estudo de múltiplos casos ou casos coletivos (YIN, 2010; ANDRÉ, 2008), por apresentarem mais de uma unidade investigada, pois se realizaram a partir de duas ações extensionistas distintas, mas com pontos de análise em comum.

Comungando com as preocupações apresentadas por André (2001, p.56), que destaca as dificuldades em conciliar, numa pesquisa educacional, as posições de pesquisador e ator, visto que estivemos envolvidas diretamente em várias das etapas dos cursos pesquisados,

procuramos “buscar o equilíbrio entre ação e investigação”, por meio da articulação entre teoria e prática e do rigor metodológico.

Para tanto, buscamos garantir a triangulação, técnica que, segundo Triviños (1995, p.138), permite uma “máxima amplitude na descrição, explicitação e compreensão do foco em estudo”, ao nos utilizarmos de métodos e fontes distintas para obtenção dos dados, que permitiu desenvolver a investigação de um mesmo ponto sob diferentes perspectivas, possibilitando, assim, a interpretação e o esclarecimento do significado dos dados e a sua conseqüente validação.

1.6 Estrutura do trabalho

A tese se encontra organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo apresentou o problema do estudo, sua justificativa, referencial teórico-metodológico e delimitação. O segundo apresenta um levantamento sobre a produção científica na área de formação continuada dos profissionais da educação com foco na perspectiva multicultural, a partir da análise dos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas de 1987 a 2009, e nos pôsteres e trabalhos apresentados de 2000 a 2010 nos seguintes GTs, disponíveis no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): Didática (04); Formação de Professores (08); Currículo (12); Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23). O terceiro apresenta um estudo de caso referente a um curso extensionista presencial de capacitação para coordenadores pedagógicos desenvolvido em parceria por uma secretaria de educação e uma universidade pública, a partir da análise de uma disciplina multiculturalmente orientada (Educação Inclusiva). O quarto capítulo apresenta um estudo de caso referente a um curso extensionista a distância, em nível de especialização, realizado para professores e gestores escolares e desenvolvido em parceria entre uma secretaria de educação e uma universidade pública, a partir da análise de uma disciplina multiculturalmente orientada (Gestão do Currículo na Escola). E, por fim, na última seção, são apresentadas as conclusões, recomendações, limites e possibilidades do estudo empreendido.

2. O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA MULTICULTURAL¹⁰

Neste capítulo procuramos investigar em que medida a formação continuada de professores e gestores educacionais tem sido discutida ou influenciada por preocupações multiculturais na produção acadêmica da área. Para tanto, analisamos os resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas de 1987 a 2009, e nos pôsteres e trabalhos apresentados de 2000 a 2010 (23^a a 33^a Reunião Anual) nos GTs Didática (04), Formação de Professores (08), Currículo (12), Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23), disponíveis no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Procuramos, pois, detectar de que forma as pesquisas sobre formação continuada têm contribuído para discussões acerca da construção de identidades profissionais multiculturalmente comprometidas e em que medida a construção do conhecimento na área da formação continuada de profissionais da educação tem contemplado a formação de gestores educacionais, buscando fomentar o debate, levantando potenciais, lacunas e possíveis perspectivas para a construção do conhecimento na área.

2.1. Os caminhos percorridos

Pesquisar o papel dos professores e dos gestores educacionais e seu processo de formação continuada significa tentar compreender seus desafios e potenciais, na proposição e no desenvolvimento de tarefas que se caracterizam por serem questionadoras, formadoras, articuladoras e transformadoras da prática pedagógica e do cotidiano escolar. O multiculturalismo como um campo híbrido, polissêmico e polifônico tem se mostrado um referencial profícuo para discutir a formação de profissionais da educação e as questões que envolvem a pluralidade cultural brasileira.

Segundo Canen (2005, p.3), o multiculturalismo compreende a pesquisa como narrativa, “discurso produzido no interior de relações de poder desiguais e informado por

¹⁰ As versões preliminares que compõem este capítulo foram publicadas em: XAVIER, Giseli Pereli de Moura. A Produção do Conhecimento sobre Formação Continuada de Professores em GTs da ANPEd: Potenciais Multiculturais. ENDIPE, 15. Belo Horizonte, 2010 e XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. Reunião Anual da ANPEd, 31. Caxambu, 2008.

universos culturais plurais” Por outro lado, a existência de lacunas na área pode possibilitar a incorporação dessas questões, propiciando o surgimento de novas pesquisas que aumentem e aprofundem o debate e a produção científica, possibilitando um pensar sobre novos caminhos para escola e para educação.

Em função dessas considerações teóricas, as categorias de análise e os passos para o desenvolvimento metodológico desta etapa da pesquisa foram definidos. É preciso esclarecer que inicialmente, a busca não se referia exclusivamente às perspectivas crítica e/ou pós-colonial. Na verdade, intentávamos encontrar variados tipos de menções ao trato da diversidade escolar na formação continuada, para, em um segundo momento, fazer um refinamento com vista a uma formação continuada com um perfil multicultural mais crítico.

A pesquisa foi realizada a partir dos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES, defendidas de 1987 a 2009, e nos pôsteres e trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd de 2000 a 2010 nos GTs Didática (04), Formação de Professores (08), Currículo (12), Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23), disponíveis no site da referida instituição.

O trabalho de levantamento e análise de dados foi desenvolvido de duas formas distintas, porém interligadas. Inicialmente, avaliamos o banco de teses e dissertações da CAPES por meio do lançamento de descritores que apresentassem um panorama geral sobre a temática multiculturalismo e formação de profissionais da educação. Para tanto, foram utilizadas isoladamente os descritores formação de professores, formação continuada de professores, formação continuada dos profissionais da educação, formação continuada de gestores escolares, formação continuada de gestores educacionais, formação continuada de coordenadores pedagógicos, e em seguida, uma composição das anteriores com os descritores multiculturalismo e interculturalismo. Apesar de estarmos trabalhando com o termo multiculturalismo, optamos por colocar, também, o descritor interculturalismo como uma das categorias utilizadas no levantamento da pesquisa, pois, como evidenciamos no referencial teórico deste estudo, tais conceitos não possuem, em muitos casos, uma diferenciação clara, podendo aparecer como sinônimos em diferentes trabalhos.

Em uma segunda etapa do levantamento, foram conjugadas à formação de professores, categorias que pudessem evidenciar alguma correlação com a perspectiva multicultural, mesmo que não aparecesse uma referência explícita à expressão multiculturalismo. Para tanto, foram selecionadas as que evidenciavam alguma relação ou preocupação com uma formação identitária multicultural, a partir de diferentes determinantes socioculturais, e, portanto,

consideradas detentoras de *potenciais multiculturais*¹¹ (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2000). As categorias escolhidas foram: *diversidade cultural, gênero, etnia, sexualidade, raça, necessidades especiais, educação inclusiva e identidade*. Depois de traçado um panorama geral dos trabalhos foram realizadas a leitura, a seleção dos resumos e a análise dos dados apresentados. Foram elencados como multiculturais aqueles trabalhos que abarcavam

[...] desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de assimilação cultural, até perspectivas mais críticas de desafio a estereótipos e a processos de construção das diferenças [...] (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2000, p.3)

Na etapa seguinte foi feita uma segunda classificação dos trabalhos selecionados, tendo como referência de análise as seguintes perspectivas multiculturais: liberal ou de aceitação, crítica e pós-colonial¹².

A metodologia que envolveu o segundo grupo de análise, composto pelos trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd, teve como referência as categorias multi/interculturalismo, diversidade cultural, gênero, etnia, sexualidade, raça, necessidades especiais, educação inclusiva e identidade¹³, consistindo nas seguintes etapas:

1ª. Levantamento do total de trabalhos e pôsteres por GT (04/08//12/21/23) que se relacionavam à temática *formação continuada de professores*. É preciso explicitar que, dentro desta temática, foram incluídas outras nomenclaturas, que sinalizavam algum tipo de articulação com a formação de professores, tais como: capacitação docente, capacitação em serviço, formação em serviço, formação continuada em serviço, formação permanente e especialização de professores¹⁴. Os GTs foram selecionados a partir de dois critérios: por se referirem diretamente à formação de professores e suas práticas pedagógico-curriculares (GTs 04, 08 e 12) e por apresentarem *potenciais multiculturais*, uma vez que suas temáticas encontram-se relacionadas à questão da diversidade cultural (GTs 21 e 23);

¹¹ Temos consciência da existência de outras categorias consideradas detentoras de *potenciais multiculturais* (“deficiência”, classe social, diferença, padrões lingüísticos, etc.) que não foram contempladas, mas que por conta dos limites desta pesquisa, ficarão como indicação para o desenvolvimento de trabalhos posteriores na área.

¹² Os critérios desta classificação se encontram na análise do Quadro 05.

¹³ As categorias articuladas ao multiculturalismo utilizadas nesta parte da análise seguiram o mesmo critério de seleção empregado na análise das teses e dissertações da CAPES.

¹⁴ As nomenclaturas foram selecionadas em função do conceito de formação continuada adotado nesta pesquisa e apresentado no Capítulo I.

2ª. Leitura e seleção dos trabalhos encontrados que articulavam formação continuada de professores às seguintes categorias: multi/interculturalismo, diversidade cultural, gênero, etnia, sexualidade, raça, necessidades especiais, educação inclusiva e identidade;

3ª. Análise dos trabalhos selecionados na 2ª etapa, procurando evidenciar seus potenciais multiculturais e suas implicações teóricas e práticas.

As informações selecionadas em ambas as fontes permitiram traçar um painel rico sobre os rumos da pesquisa na formação continuada de profissionais da educação, auxiliando no mapeamento de lacunas, indícios e potenciais multiculturais.

2.2 A formação continuada multicultural: analisando teses e dissertações no banco da CAPES (1987/2009)

As análises realizadas incidiram sobre a produção na formação continuada dos profissionais da educação em sua forma mais abrangente, referindo-se aos professores e aos gestores educacionais. Para fazer a seleção do quadro geral utilizamos os seguintes critérios de busca no Banco de Teses da CAPES: *todos os autores; assunto/expressão exata; todas as instituições; todos os níveis e anos*. As categorias escolhidas e explicitadas anteriormente auxiliaram na composição dos descritores para a pesquisa. A partir dessa seleção e composição foi possível delinear um panorama geral do número de pesquisas existentes sobre a formação de profissionais da educação e, mais especificamente, sobre a formação continuada, como podemos ver no Quadro 01:

Quadro 01

Descritor	Total de Teses e Dissertações
Formação de Professores	5044
Formação Continuada de Professores	866
Formação Continuada dos Profissionais da Educação	16
Formação Continuada de Gestores Escolares	04
Formação Continuada de Gestores Educacionais	zero
Formação Continuada de Gestores e Professores	zero
Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos	03

Acesso: 23/04/2011, às 17h30min.

Conforme pode ser observado no Quadro 01, a produção científica na área de formação de professores possui uma demanda considerável de trabalhos (5044). No que tange especificamente à formação continuada, encontramos 866 trabalhos que fazem menção à temática. Contudo, quando se opera um refinamento na pesquisa, objetivando ampliar o conceito de formação para categorias que abrangem os demais profissionais da educação, há uma redução significativa do número de trabalhos apresentados: 16 que fazem referência à formação dos profissionais da educação¹⁵, 04 à formação dos gestores escolares, 03 à formação de coordenadores pedagógicos e nenhum à formação de gestores educacionais e à formação conjugada de professores e gestores escolares.

No levantamento seguinte utilizamos uma metodologia de busca um pouco diferenciada da anterior, uma vez que não foi possível utilizar o critério *expressão exata* para seleção de trabalhos quando conjugamos duas expressões diferentes. Sendo assim, o critério de busca foi: *todos os autores; assunto/todas as palavras; todas as instituições; todos os níveis e anos*. Sabíamos que a utilização do critério *todas as palavras* poderia nos levar a todo tipo de trabalho que contivesse as palavras selecionadas, mesmo que não formassem a expressão desejada. Contudo, o refinamento posterior da pesquisa, feito por meio da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, nos permitiu, em um terceiro momento, realizar uma seleção e uma análise mais precisa.

Quadro 02

Descritor	Total de Teses e Dissertações
Formação Continuada de Professores + Multiculturalismo	26
Formação Continuada de Professores + Interculturalismo	13
Formação Continuada dos Profissionais da Educação + Multiculturalismo	06
Formação Continuada dos Profissionais da Educação + Interculturalismo	01
Formação Continuada de Gestores Escolares + Multiculturalismo	01
Formação Continuada de Gestores Escolares + Interculturalismo	zero

¹⁵ Dentro desta categoria foram encontrados trabalhos que se referiam à formação continuada do professor, além de outros profissionais que trabalham na área educacional (gestores, coordenadores, pedagogos, supervisores, etc.).

Formação Continuada de Gestores Educacionais + Multiculturalismo	zero
Formação Continuada de Gestores Educacionais + Interculturalismo	zero
Formação Continuada de Gestores e Professores + Multiculturalismo	02
Formação Continuada de Gestores e Professores + Interculturalismo	zero
Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos + Multiculturalismo	05
Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos + Interculturalismo	zero

Acesso: 23/04/2011, às 18h55min.

Os dados do Quadro 02 merecem algumas considerações importantes: primeiramente, é preciso explicitar que a discrepância encontrada em algumas categorias, como por exemplo, o fato de a formação continuada de gestores e professores não ter apresentado nenhum trabalho no Quadro 01 e, no entanto, apresentar 02 trabalhos quando a pesquisa conjuga a categoria multiculturalismo, deve-se ao critério de seleção utilizado que, no primeiro caso, refere-se à *expressão exata* e, no segundo, a *todas as palavras*. Ainda, é preciso salientar que dos 54 trabalhos apresentados no Quadro 02, alguns se repetiam em diferentes descritores, formando interseções na tabela, restando 35 para análise, conforme se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 03

Temática	Descriptor(es):	Instituição	Nível	Área	Ano
1. Currículo Educação Indígena	<ul style="list-style-type: none"> ▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Prof./Inter. ▪Form. Profis.Edu/Multi ▪Form. Profis.Edu/Inter. 	PUC/SP	Doutorado	Educação	2000
2. Currículo para Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> ▪Form. Prof./Inter. 	UFBA	Doutorado	Educação	2001
3. Ensino de Arte	<ul style="list-style-type: none"> ▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Coord. Ped./Multi. 	USP	Doutorado	Artes Plásticas	2002
4. Currículo e Ensino Transdisciplinaridade	<ul style="list-style-type: none"> ▪Form. Prof./Multi. 	UNIMEP	Mestrado	Direito	2003
5. Prática Docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪Form. Prof./Inter. 	UFSCar	Doutorado	Educação	2003
6. Formação de Professores	<ul style="list-style-type: none"> ▪Form. Prof./Multi. 	Universidade de Uberaba	Mestrado	Educação	2003

Dimensão Histórica, Política e Cultural					
7. Prática Docente	▪Form. Prof./Multi. ▪Form.Profis. Edu/Multi	UFPE	Mestrado	Educação	2003
8. EJA Ensino de Arte	▪Form. Prof./Multi.	PUC/RS	Mestrado	Educação	2004
9. Formação do Pedagogo	▪Form.Profis. Edu/Multi	UFAM	Mestrado	Educação	2004
10. Educação Intercultural Ensino da Língua Portuguesa	▪Form. Prof./Inter.	Universidade de Uberaba	Mestrado	Educação	2004
11. Formação de Professores da Educação Básica Prática de Ensino	▪Form. Prof./Inter.	Universidade de Uberaba	Mestrado	Educação	2004
12. Mídia e Educação Perfil do Professor	▪Form. Prof./Multi.	UnB	Mestrado	Comunicação	2004
13. Educação Rural Formação de Professores	▪Form. Prof./Multi.	UFAM	Mestrado	Educação	2004
14. Saberes Docentes Educação Inclusiva	▪Form. Prof./Multi.	Universidade Braz Cubas	Mestrado	Educação	2005
15. Formação Continuada de Professores Indígenas	▪Form. Prof./Inter.	UFF	Doutorado	Educação	2005
16. Formação de Professores Indígenas Currículo	▪Form. Prof./Inter.	UFAM	Mestrado	Educação	2005
17. Ensino de Educação Física Inclusão Escolar	▪Form. Prof./Multi. ▪Form.Profis. Edu/Multi ▪Form. Coord. Ped./Multi.	USP	Doutorado	Educação	2005
18. Educação Ribeirinha	▪Form. Prof./Multi.	UFAM	Mestrado	Educação	2005
19. Políticas Públicas para Formação de Professores	▪Form. Prof./Multi.	UFSCar	Mestrado	Educação	2006
20. Ensino de Língua Estrangeira	▪Form. Prof./Inter.	UFG	Mestrado	Letras e Linguística	2006
21. Educação Indígena	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Prof./Inter.	UFMT	Mestrado	Educação	2006
22. Prática Docente Currículo em Ação	▪Form. Prof./Multi.	UFSCar	Doutorado	Educação	2007
23. Programa de Formação de Professores	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Profis. Edu/Multi. ▪Form. Coord. Ped./Multi.	PUC/SP	Mestrado	Educação	2007

24. Políticas e Métodos de Formação Continuada	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Profis. Edu/Multi	UFBA	Doutorado	Educação	2007
25. Ensino de Ciências	▪Form. Prof./Multi.	UFBA	Mestrado	Filosofia	2007
26. Educação Indígena	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Prof./Inter.	Universidade São Marcos	Mestrado	Educação	2007
27. Ensino de Arte Políticas Públicas	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Gest. e Prof./Multi.	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado	Educação	2007
28. Currículo Escolar	▪Form. Prof./Inter.	PUC/SP	Mestrado	Educação	2008
29. Processo de Ensino-Aprendizagem	▪Form. Prof./Multi.	UFSCar	Mestrado	Educação	2008
30. Formação de Professores em Educação Física	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Coord. Ped./Multi.	UFRJ	Mestrado	Educação	2008
31. Estado da Arte na Formação de Professores	▪Form. Prof./Multi.	UFSCar	Doutorado	Educação	2009
32. Formação Continuada de Professores em Serviço	▪Form. Prof./Multi.	UFSCar	Mestrado	Educação	2009
33. Ensino Superior Indígena	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Prof./Inter.	UNEMAT	Mestrado	Ciências Ambientais	2009
34. Ensino de Arte	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Gest. Esc./Multi. ▪Form. Coord. Ped./Multi. ▪Form. Gest. e Prof./Multi.	UFPE	Mestrado	Educação	2009
35. Prática de Ensino	▪Form. Prof./Multi. ▪Form. Prof./Inter.	UFSCar	Doutorado	Educação	2009

Legenda:

- Form. Prof./Multi. = Formação de Professores + Multiculturalismo
- Form. Prof./Inter. = Formação de Professores + Interculturalismo
- Form, Profis. Edu/Multi. = Formação dos Profissionais da Educação + Multiculturalismo
- Form. Profis. Edu/Inter. = Formação dos Profissionais da Educação = Interculturalismo
- Form. Gest. Esc./Multi. = Formação de Gestores Escolares + Multiculturalismo
- Form. Gest. e Prof./Multi = Formação de Gestores e Professores + Multiculturalismo
- Form. Coord. Ped./Multi = Formação de Coordenadores Pedagógicos + Multiculturalismo

A leitura e análise dos resumos dos 35 trabalhos apresentados no Quadro 03 e que fazem referência à formação dos profissionais da educação¹⁶ evidenciou que, apesar dos

¹⁶ Na categoria intitulada *formação dos profissionais da educação* estamos agrupando todas as categorias apresentadas no Quadro 02.

termos utilizados, somente 16 pesquisas estavam voltadas especificamente para a formação continuada de professores, as demais apenas citavam a expressão, sem que a mesma fosse o foco da pesquisa. O mesmo não se deu com a expressão multiculturalismo, pois dos 35 trabalhos selecionados, apenas 01 não utiliza o multiculturalismo como parte do referencial teórico. Das 16 pesquisas selecionadas, somente 03 se referiam a ações extensionistas que articulavam parcerias entre universidades e secretarias de educação. Também foi importante detectar que nenhum dos trabalhos voltados para formação continuada multicultural abordava a modalidade de ensino a distância, fato que confirma a existência de uma importante lacuna na área, uma vez que esta modalidade de ensino tem sido um dos principais focos das políticas públicas para formação de professores nos últimos anos, conforme podemos ver no relato de Oliveira (2003, p.1):

A Educação a Distância (EAD) está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente, no momento em que uma das linhas de ação da política pública brasileira é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9394/1996) exige que, até 2007, todos os professores da educação básica tenham formação superior. Nessa perspectiva, dados divulgados pelo MEC (Falcão, 1999, p. 6) mostram que 801,8 mil vagas são ocupadas por professores sem diploma universitário. Isso significa um grande desafio para a União, Estados e Municípios, que terão de colocar a formação de professores como prioridade na área educacional e adotar alternativas para potencializar suas ações no sentido de ampliar o acesso às instituições de educação superior e oportunizar um sistema de formação continuada para os professores que já têm grau superior.

Nesse sentido, verificamos que o número reduzido de pesquisas que articulem multiculturalismo, formação continuada de professores e ações extensionistas, e a inexistência de pesquisas nessa mesma área que tratem dessa formação na modalidade a distância, servem para destacar a importância da investigação por nós empreendida e que compõe a segunda parte deste trabalho, pois como afirmam Santos e Canen (2008, p.10)

Trabalhar com extensão é, hoje, reconhecidamente parte relevante da Universidade no Brasil, traduzida sob a forma de responsabilidade social que essa instituição tem par com a sociedade. Dentro de ações extensionistas, a formação continuada docente apresenta especial destaque, dada a importância da educação na formação da cidadania crítica e participativa e a centralidade da preparação de professores para lidarem com os desafios envolvidos no processo educacional em um milênio marcado pela diversidade cultural, pelos conflitos e pela rápida aceleração tecnológica.

Vejamos esses dados com detalhes no Quadro 04, que apresenta um refinamento do Quadro 03, e que se encontra organizado intencionalmente em ordem cronológica, objetivando destacar a evolução da produção da área no período pesquisado.

Quadro 04

Autor/Título	Instituição	Nível	Área	Ano
1. FERRI, Cássia. Gênese de um currículo multicultural: Tramas de uma experiência em construção no contexto da educação escolar.	PUC/SP	Doutorado	Educação	2000
2. AGUIAR, Elizabeth Militisky. Escola pública e o ensino de arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da sociabilização (multi) cultural na formação de professores.	USP	Doutorado	Artes Plásticas	2002
3. GRACIANO, Marlene Ribeiro da Silva. O ensino da Língua Portuguesa por meio da retextualização de narrativas orais de assentados(as).	Universidade de Uberaba	Mestrado	Educação	2004
4. MOREIRA, Marta Candido. Diversidade cultural e formação de professores: uma experiência em um assentamento rural.	Universidade de Uberaba	Mestrado	Educação	2004
5. BATISTA, Roseli Araújo. Mídia & Educação: relações entre informação, conhecimento e cidadania.	UnB	Mestrado	Comunicação	2004
6. IVANOVICI, Anne. Formação contínua de professores: algumas necessidades decorrentes da inclusão.	Universidade Braz Cubas	Mestrado	Educação	2005
7. NOBRE, Domingos Barros. Escola indígena guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada.	UFF	Doutorado	Educação	2005
8. MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida Castro. Formação sociocultural de professores de E/LE: desenvolvendo uma postura intercultural nos processos de ensino e aprendizagem.	UFG	Mestrado	Letras e Linguística	2006
* 9. BORGES, Ana Regina dos Santos. Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o programa	PUC/SP	Mestrado	Educação	2007

“São Paulo educando pela diferença e pela igualdade”.				
10. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação de professores.	UFBA	Doutorado	Educação	2007
* 11. SÁ, Raquel Mello Salimeno de. O ensino da arte na educação municipal de Uberlândia: potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo.	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado	Educação	2007
12. SILVA, Rita de Cássia de Oliveira e. Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o potencial e o real.	UFRJ	Mestrado	Educação	2008
* 13. CERMINARO, Regina Helena da S. Formação continuada de professores em serviço: em busca de um currículo em ação intermulticultural.	UFSCar	Mestrado	Educação	2009
14. LIMA, Sandra Maria Silva de. Mosaico de interculturalidade: aspectos sobre o direito indígena	UNEMAT	Mestrado	Ciências Ambientais	2009
15. CONRADO, Silvana de Souza. A formação continuada do professor de arte nos museus do Recife.	UFPE	Mestrado	Educação	2009
16. PALOMINO, Thaís Juliana. A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade.	UFSCar	Doutorado	Educação	2009

* Ação extensionista

Os trabalhos encontrados que abrangiam a formação de gestores educacionais se dividiam, majoritariamente, entre a análise de políticas públicas para a formação de profissionais da educação e em estudos que buscavam refletir sobre a prática desses profissionais nas diversas ações realizadas na escola. Na verdade, entre os 16 trabalhos elencados, não havia nem um único trabalho que versasse, exclusivamente sobre a formação de gestores escolares ou coordenadores pedagógicos. Esses dados parecem evidenciar a existência de demandas na área de formação continuada de profissionais da educação pouco exploradas e que corrobora as conclusões apresentadas por Brzezinsky (2007) no seu estudo sobre o panorama da formação de profissionais da educação.

A análise do Quadro 04 permitiu que outros dados interessantes sobre formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural viessem à tona: a inexistência de trabalhos antes do ano 2000; o aumento tímido, mas em tendência de crescimento de trabalhos na área (2009 foi o ano que houve a maior produção, com 04 trabalhos); um maior número de trabalhos em nível de mestrado, sendo 11 para 05 de doutorado e um predomínio da produção da região sudeste (11) em relação às demais, sendo 03 na região centro-oeste e 02 na região nordeste.

Esses dados corroboram as tendências apresentadas em um levantamento anterior feito por Canen, Arbache e Franco (2000), que constatava a existência de pouquíssimos trabalhos anteriores à década de noventa e que previa um crescimento do enfoque multicultural nas pesquisas educacionais no campo do currículo e da formação docente para a década subsequente à realização da pesquisa, além de apontar a região sudeste do país como um dos núcleos predominantes nesses estudos. Este último dado foi confirmado por uma pesquisa recente realizada por Mariano (2009, p.44-45), em que ele afirma que “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 [...]”.

No que tange às temáticas abordadas, estas foram bem diversificadas, com um predomínio das práticas de ensino, conforme podemos ver a seguir: programas extensionistas de formação continuada entre universidades e secretarias de educação (03); currículo multicultural (02); prática de ensino em diferentes áreas (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física) (06); educação inclusiva (01); educação indígena (02); mídia e educação (01) e políticas e métodos de formação continuada (01). Em relação aos 03 trabalhos que tratam de ações extensionistas, todos configuram ações presenciais, sendo que 01 se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 01 ao ensino de arte e 01 ao desenvolvimento de um currículo intermulticultural no ensino fundamental de 1ª a 4ª série. É importante destacarmos que nos três trabalhos descritos o foco é exclusivamente na formação de professores, sendo os gestores educacionais co-participantes (auxiliares) ou implementadores do processo formativo e não os sujeitos da ação.

Conforme têm apontado outros pesquisadores da área (MOREIRA, 2001; CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2000; MARIANO, 2009), gênero e sexualidade são campos de silêncio na formação de professores. Tal fato parece ser comprovado pela inexistência de pesquisas, a partir de nosso levantamento, que abordassem especificamente esses temas. Em outros trabalhos realizados (XAVIER, 2008; 2009a; XAVIER, CANEN, 2008), pudemos

verificar que as questões ligadas à orientação sexual ainda são consideradas tabus para muitos educadores, sendo o desenvolvimento de pesquisas na área muito limitado, reservado a grupos específicos, em sua maioria, ligados a movimentos sociais.

Sabe-se que esse é um tema [orientação sexual] pouco explorado nos meios educacionais, considerado polêmico, sendo objeto de preconceitos até entre alguns educadores. No entanto, ele tem se configurado como algo que não se pode mais esconder ou para o qual se possa se omitir. A falta de pesquisas, discussões, políticas e ações acerca desta área estão levando ao recrudescimento das relações no espaço escolar, à total inabilidade dos educadores para lidarem com essa questão e a conseqüente exclusão das identidades homossexuais. (XAVIER, 2009a, p.13)

Uma outra ordem de considerações, apresentada no Quadro 05, refere-se às perspectivas multiculturais encontradas. Foram detectados, nos resumos, indícios de três perspectivas multiculturais distintas: *o multiculturalismo liberal ou de aceitação*, que preconiza a aceitação da diversidade cultural e convivência respeitosa entre as diferenças; *o multiculturalismo crítico*, que discute as relações de poder que perpassam o espaço escolar, na luta por representação dos grupos oprimidos e *o multiculturalismo pós-colonial*, que discute a formação da identidade/diferença como resultado de produções discursivas (CANEN, 1997a, 1998, 2007; MCLAREN, 1997). Na análise, também foram encontrados trabalhos que articulavam pressupostos das perspectivas crítica e pós-colonial, pois discutiam as relações de poder no contexto escolar, aliadas aos processos de formação identitária.

Quadro 05

Perspectiva Multicultural	Número de Trabalhos
Liberal ou de Aceitação	05
Crítica	08
Pós-colonial	01
Crítica e Pós-colonial	02

Apesar do número reduzido de trabalhos que articulam a formação continuada de professores e multiculturalismo, é possível inferir que há uma crescente tendência para o desenvolvimento de posturas mais críticas no que se refere à inserção da diversidade cultural nos trabalhos pesquisados, como se pode observar no Quadro 05. Em relação ao exposto, é

preciso explicitar que os trabalhos que evidenciavam potenciais multiculturais críticos e/ou pós-coloniais apareceram em sua totalidade a partir dos anos 2000 e em temáticas bem diferenciadas, que abordavam desde o currículo e a prática pedagógica, passando por aspectos étnico-raciais. A análise dos resumos das pesquisas que tratavam das ações extensionistas apresentadas no Quadro 04, revelou que todas foram desenvolvidas tendo como referencial teórico os multiculturalismos crítico e/ou pós-colonial, uma vez que as mesmas tinham como foco principal analisar programas de formação continuada de professores procurando evidenciar seus silêncios e potenciais multiculturais no trato de questões que envolvem relações de poder entre diferentes grupos culturais e identidades e seus impactos no campo educacional.

2.3 A análise dos trabalhos e pôsteres dos GTs da ANPEd (2000/2009): potenciais multiculturais?

Ao efetuar o levantamento e a análise dos trabalhos e pôsteres apresentados no GTs Didática (04), Formação de Professores (08), Currículo (12), Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23) da ANPEd no período de 2000 a 2010, primeiramente procuramos identificar o número de artigos que compreendiam a formação continuada de profissionais da educação, e em seguida aqueles que se articulavam ou mostravam indícios e preocupações multiculturais. Tais pressupostos podiam se evidenciar de forma explícita ou a partir de potenciais multiculturais. No que tange a essa classificação, cabe-nos explicar que foram considerados *detentores de potenciais multiculturais* aqueles que utilizavam as categorias ligadas ao multiculturalismo (raça, etnia, gênero, sexualidade, diversidade cultural, identidade, inclusão, exclusão, etc.) ou que revelavam questões/preocupações ligadas à valorização da diversidade cultural, mas não se denominavam claramente multiculturais. Os considerados *multiculturalmente explícitos* foram aqueles que utilizavam declaradamente o termo multi/interculturalismo e/ou tinham como referencial teórico os seus pressupostos. A leitura dos resumos foi o ponto de partida para seleção dos trabalhos e pôsteres. Em seguida foi realizada a leitura integral dos trabalhos selecionados, procurando destacar suas evidências multiculturais. Após a seleção e análise foram encontrados os seguintes dados:

Quadro 06:

Descritor	GT	Total de Trabalhos por GT	Formação Continuada em uma Perspectiva Multicultural
Formação Continuada de Profissionais da Educação	04	19	01
	08	87	05
	12	06	02
	21	Zero	Zero
	23	05	05
Total Geral de Trabalhos		117	13

De acordo com o Quadro 06 foram encontrados 117 trabalhos e pôsteres que se relacionavam à formação continuada de professores, sendo 19 no GT04, 87 no GT08, 06 no GT12, zero no GT21 e 05 no GT23. Destes apenas 13 trabalhos e pôsteres, sendo 01 no GT04, 05 no GT08, 02 no GT12 e 05 no GT23, foram selecionados para análise como *detentores de potenciais multiculturais* ou *multiculturalmente explícitos* (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2000).

A seleção por GT apresentou os seguintes dados apresentados no Quadro 07 e analisados em seguida:

Quadro 07:

GT	Potenciais Multiculturais	Multiculturalmente Explícitos
Didática (04)	01	zero
Formação de Professores (08)	01	04
Currículo (12)	01	01
Educação e Relações Étnico-Raciais (21)	zero	zero
Gênero, Sexualidade e Educação (23)	05	zero
Total de Trabalhos	08	05

● **Didática/04** – neste GT foi encontrado na 28ª Reunião Anual apenas um trabalho considerado *detentor de potenciais multiculturais*. O mesmo discute a construção de identidades profissionais de educadoras de crianças pequenas, a partir de sua articulação com as identidades pessoais e institucionais, por meio de narrativas e de participação em Grupos de Pesquisa-Formação – uma experiência de formação docente promovida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (GOMES, 2005). A sua classificação deu-se por discutir a questão das variadas dimensões identitárias (pessoal, profissional e institucional) e sua relação com as culturas institucionais. A autora trabalha com a categoria identidades (no plural), evidenciando o caráter dinâmico e em construção da mesma, destacando como as identidades de gênero permeiam e consolidam identidades pessoais.

● **Formação de Professores/08** – foram encontrados neste GT cinco trabalhos com um perfil multicultural. Dentre estes, um foi considerado *detentor de potenciais multiculturais*:

- ✓ O trabalho encontrado na 28ª Reunião Anual possui como foco a discussão da formação de profissionais da educação para trabalhar com a educação inclusiva (LADE, 2005). A autora utiliza categorias consideradas centrais para o multiculturalismo crítico, tais como: inclusão, exclusão, diferença, diversidade cultural, cidadania, relações de poder.

E quatro *multiculturalmente explícitos*:

- ✓ O primeiro trabalho foi encontrado na 30ª Reunião Anual e discute uma experiência de formação continuada para professores e gestores escolares a partir de perspectiva multicultural crítica desenvolvida no estado do Rio de Janeiro (XAVIER, 2007). A autora declara abertamente a utilização dos pressupostos e autores do Multiculturalismo Crítico e Pós-Colonial (Ana Canen, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Peter McLaren) como referencial teórico do trabalho. Ao mesmo tempo, apresenta como categorias centrais: pluralidade cultural, identidade, diferença, hibridismo e relações de poder.
- ✓ O segundo trabalho, um pôster, foi encontrado na 30ª Reunião Anual. Neste caso, trata-se de um mapeamento da produção na formação inicial e continuada de professores de educação física e suas preocupações multiculturais no site da ANPEd no período de 2001 a 2006 (SILVA, JANOÁRIO, 2007). Este pôster foi selecionado tendo em vista o seu resumo, uma vez que o trabalho não se encontra disponibilizado

no site da ANPEd, e por utilizar explicitamente o termo multiculturalismo como categoria de análise.

- ✓ O terceiro trabalho foi encontrado na 31ª Reunião Anual e possui como objeto de análise os modelos formativos e as dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo, a partir do Programa EducAmazônia/São Domingos do Capim - PA (MONTEIRO, NUNES, 2008). As autoras destacam uma formação continuada que tem como foco a diversidade cultural, uma vez que a mesma é destinada à atuação com povos indígenas, afro-descendentes, trabalhadores do campo, entre outros grupos culturais. Evidencia a necessidade de adequação dos currículos à realidade dos povos que vivem no campo e a promoção de políticas afirmativas e programas formativos preocupados com a inclusão. Para corroborar a perspectiva multicultural, apresenta como um de seus subtítulos “*Programa Educação do Campo na Amazônia Paraense: Construindo Ações Inclusivas e Multiculturais*”.
 - ✓ O quarto trabalho encontrado na 31ª Reunião Anual e se refere a uma investigação sobre a produção do conhecimento na formação continuada de professores e gestores escolares como objeto de pesquisa no contexto da formação de profissionais da educação brasileira, procurando evidenciar de que forma a temática formação continuada tem sido discutida ou influenciada por preocupações multiculturais, na produção acadêmica de conhecimento na área (XAVIER, 2008). Para tanto, foram analisados os resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas de 1987 a 2006, e nos pôsteres e trabalhos apresentados de 2000 a 2007 no GT 08 – Formação de Professores, disponíveis no site da ANPEd.
- **Currículo/12** – Neste GT foram encontrados apenas dois trabalhos com um perfil multicultural, sendo um considerado como *detentor de potenciais multiculturais*:
- ✓ O trabalho, apresentado na 25ª Reunião Anual, desenvolvido a partir de uma experiência de estudo e planejamento de ações educativas com professoras da Educação Rural, discute a singularidade (necessidades e diferenças) desse modelo educativo, fazendo uma crítica à sua invisibilidade nos discursos acadêmicos e à sua inadequação, quando tratado pelas propostas oficiais voltadas para a educação do meio rural (SANTOS, 2002).

E um *multiculturalmente explícito*:

- ✓ O primeiro trabalho foi encontrado na 24ª Reunião Anual e abordava o processo de elaboração de um currículo multicultural, na experiência da educação escolar indígena do Estado de Santa Catarina, que tinha como autores e atores da pesquisa professores índios e não-índios, que atuavam nas vinte e sete escolas indígenas, além dos profissionais envolvidos no trabalho do Núcleo de Educação Escolar Indígena do Estado de Santa Catarina, que envolviam atividades de formação continuada (FERRI, 2001). O trabalho foi elencado como explicitamente multicultural, tendo em vista a concepção teórica adotada pela autora, que se utilizou de categorias e conceitos do multiculturalismo crítico, a partir de autores como Peter McLaren, Ana Canen e Antonio Flávio Barbosa Moreira. É interessante notar que esse trabalho foi resultado de uma pesquisa de doutorado classificada na análise anterior, que trata das teses e dissertações da CAPES, como sendo multicultural, apontando uma interseção nos levantamentos.

● **Educação e Relações Étnico-Raciais/21** – é importante salientar que foram considerados, no levantamento referente a este GT, as suas diversas fases e nomenclaturas assumidas desde a sua criação na 25ª Reunião Anual em 2002, na qual era denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação. Não obstante, este site possui em sua temática original características e categorias de análise (raça e etnia) detentoras de potenciais multiculturais, não foi encontrado no mesmo, nem um único trabalho sobre a formação continuada de professores.

● **Gênero, Sexualidade e Educação/23** – também foram considerados no levantamento e análise deste GT, as suas várias fases, desde a sua criação como Grupo de Estudos (GE) na 27ª Reunião anual em 2004. Da mesma forma que o GT21, este GT por suas categorias de análise (gênero e sexualidade) pode ser considerado detentor de potenciais multiculturais. No entanto, no que se refere a trabalhos relacionados à formação continuada de professores, foram encontrados apenas cinco considerados *detentores de potenciais multiculturais*.

- ✓ O primeiro trabalho encontrado na 27ª Reunião Anual discorre sobre a capacitação de professores na prevenção de HIV/AIDS, desenvolvida por meio de mídias educativas (vídeos) produzidas pelo Ministério da Saúde – Coordenação Nacional DST/AIDS – Programa *Prevenir É Sempre Melhor* (DAZZI, 2004). Guiada pela abordagem dos Estudos Culturais, a autora discute o “*governamento*” dos corpos/sexualidade por

meio dos discursos oficiais (vozes autorizadas, posições e produções de sujeito) e as relações de poder envolvidas.

- ✓ O segundo trabalho encontrado na 31ª Reunião Anual apresenta um estudo sobre as ações empreendidas para capacitação de professores por meio do Programa de Educação Afetivo-Sexual/PEAS (SEEMG/Fundação Odebrecht) que trata das relações que envolvem sexualidade e gênero, tendo como foco a adolescência (CASTRO, 2008). Utilizando-se da abordagem pós-estruturalista, o autor procura problematizar a formação docente para abordagem da sexualidade no ambiente escolar, empregando as seguintes categorias: discurso, identidade e sexualidade.
- ✓ O terceiro trabalho selecionado se refere a uma pesquisa apresentada na 31ª Reunião Anual, que teve como foco o trabalho com literatura infantil em um dos módulos de um curso de capacitação para profissionais da educação da rede municipal de ensino do município de Matinhos/PR, que tinha como objetivo refletir sobre as questões de gênero e sexualidade na sociedade e na escola, a fim de promover uma educação democrática e inclusiva (TORTATO, 2008). Para tanto, o artigo discute as questões de gênero, diversidade sexual e educação, as vivências e o conceito de família, articulando-os ao trato da diversidade cultural no espaço escolar.
- ✓ O quarto trabalho se refere a um pôster encontrado na 33ª Reunião Anual, que analisa as influências da Teoria *Queer*¹⁷ no currículo de um curso de formação de professores em identidades de gênero e diversidade sexual na escola realizado em parceria com uma universidade pública no Rio de Janeiro (CASTRO, 2010). O artigo discute a questão da formação das identidades sexuais, suas formas de abordagem no currículo para formação de professores e nas políticas curriculares.
- ✓ O quinto trabalho, também encontrado na 33ª Reunião Anual, é um pôster que apresenta um recorte de uma pesquisa sobre o lúdico na Educação Infantil, desenvolvida a partir de um curso de formação continuada a distância em licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil (FARIA, SOUZA, 2010). O curso é fruto de uma ação extensionista realizada por um grupo de universidades públicas de Minas Gerais, cujo público alvo foram professores em exercício na Educação Infantil. A pesquisa versa sobre as relações entre trabalho e gênero no interior do curso.

¹⁷ De acordo com Silva (1999, p.105), a Teoria *Queer* tem como objetivo “complicar a questão da identidade sexual, e indiretamente, também a questão da identidade cultural e social”. Para tanto, problematiza a heteronormatividade, destacando e questionando as formas pelas quais a identidade social é construída e vivida socialmente.

Os dados demonstraram que apesar da formação continuada de professores se constituir como objeto de um considerável número de pesquisas (117), a mesma ainda se encontra praticamente restrita ao GT08 (87), sendo pouco explorada nos outros GTs estudados. No entanto, ainda são raríssimos os trabalhos que possuem um foco multicultural, ou mesmo, possuam *potenciais multiculturais*, totalizando 13. Dentre os trabalhos elencados, a maioria é proveniente de instituições situadas na região sudeste brasileira (08), seguida pela região sul (03) e posteriormente, pelas regiões norte e nordeste (01 trabalho cada). O que vem a confirmar uma tendência apresentada no levantamento anterior feito no *site* da CAPES.

No que se refere especificamente aos oito trabalhos selecionados como sendo *portadores de potenciais multiculturais*, os mesmos utilizaram, em sua maioria, como referenciais, a perspectiva dos Estudos Culturais e/ou o Pós-Estruturalismo. Apesar de apresentarem categorias e discussões pertinentes a uma abordagem multicultural, não há nenhuma referência ou citação a esta perspectiva nos textos. No entanto, é possível afirmar que tais trabalhos apresentam potenciais multiculturais críticos, visto que discutem a questão da diversidade cultural (sexual, de gênero, identitárias) e as relações de poder que perpassam a escola e a formação docente.

Em relação aos cinco trabalhos considerados *explicitamente multiculturais*, conforme pudemos ver, estes se encontram quase em sua totalidade no GT08, sendo que um pode ser classificado como pertencendo à perspectiva multicultural crítica (MONTEIRO, NUNES, 2008), dois como multiculturais nas perspectivas crítica e pós-colonial (XAVIER, 2007; 2008¹⁸) e um como de perspectiva indefinida (SILVA, JANOÁRIO, 2007), uma vez que não foi possível acessar o artigo na íntegra. O trabalho encontrado no GT12 foi classificado como multicultural, tendo em vista suas categorias de análise e o referencial teórico utilizado (FERRI, 2001).

Um outro dado interessante se revela nos GTs 21 e 23, que focam especificamente em temas considerados pertencentes à área do multiculturalismo: a inexistência (GT21) ou a parca existência de trabalhos (GT23) que articulem as questões como raça, etnia, gênero e sexualidade com a formação continuada de professores. Este fato poderia ser explicado pela existência de um GT exclusivo para discutir a formação de professores. No entanto, no GT08, também não foram encontrados trabalhos que articulem e/ou discutam diretamente tais categorias.

¹⁸ Esses dois trabalhos fazem parte dos estudos empreendidos para o desenvolvimento desta tese, sendo, portanto, de nossa autoria.

No que se refere ao desenvolvimento de ações extensionistas, um dos focos de análise do presente estudo, verificamos existência de 07 trabalhos que versavam sobre parcerias entre secretarias de educação e universidades (GOMES, 2005; XAVIER, 2007; MONTEIRO, NUNES, 2008; SANTOS, 2002; TORTATO, 2008; CASTRO, 2010; FARIA, SOUZA, 2010), sendo que apenas 01 se referia à modalidade de educação à distância (FARIA, SOUZA, 2010). Apesar desses 07 trabalhos somarem, aproximadamente, 53,84% dos 13 trabalhos encontrados com *potenciais multiculturais* e *multiculturalmente explícitos* nesta etapa da pesquisa, ainda constituem um percentual muito reduzido (5,98%), principalmente no tange a formação na modalidade a distância (0,85%), se considerarmos o total de trabalhos voltados para formação continuada de professores (117). Para finalizar esta etapa da análise, podemos afirmar que esses trabalhos confirmam as tendências e os resultados obtidos no levantamento feito no site da CAPES na seção anterior.

2.4 Percepções multiculturais e para além do multiculturalismo: as concepções encontradas nas pesquisas sobre formação continuada

Apesar das advertências feitas por pesquisadores nos anos 90 (CANDAU, 1998; GIROUX, 1997, 1999), que destacavam a importância das questões culturais para o currículo e para as práticas escolares no século XXI, o campo da formação de professores, dentro do universo por nós pesquisado, ainda apresenta um tímido crescimento no número de pesquisas multiculturais, principalmente no que se refere à formação continuada. Como pudemos verificar, o levantamento sobre a formação continuada dos profissionais da educação, desenvolvido a partir dos resumos de teses e dissertações disponíveis no site da CAPES e dos trabalhos apresentados em alguns GTs da ANPEd, demonstrou a existência de um grande número de trabalhos na área, denotando um crescente interesse sobre a temática. Contudo, no que se refere a articulação dessa temática a questões multiculturais, encontramos um número muito reduzido de estudos. Nesse sentido, Mariano (2009, p.46) afirma que

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 dominante no campo da formação docente.

Os dois levantamentos realizados apresentaram algumas perspectivas comuns, das quais destacamos: um número maior de trabalhos desenvolvidos a partir de perspectivas multiculturais consideradas críticas (multiculturalismos crítico e pós-colonial), que discutem questões ligadas as relações de poder e a formação identitária no espaço escolar; o predomínio de trabalhos desenvolvidos em instituições de ensino superior situadas na região sudeste brasileira; a quase inexistência de trabalhos especificamente voltados para a formação de outros profissionais da educação que extrapolem a docência (gestores, coordenadores, etc.) e na modalidade a distância, tendo sido detectado apenas um trabalho de cada, e nenhum que combine as duas temáticas; os estudos que envolvem temáticas voltadas para sexualidade ainda se constituem como campo de silêncio na formação de professores, ficando restrito a grupos de estudos específicos, como o GT23 que trata das questões relativas a gênero, sexualidade e educação; a escassez de trabalhos que articulem identidade docente e formação continuada; um pequeno crescimento no número de trabalhos multiculturais a partir dos anos 2000; e por fim, a existência de um número considerável de trabalhos (10), dentro do total encontrado, voltados para o desenvolvimento da formação continuada a partir de ações extensionistas dinamizadas pela parceria entre escolas, universidades e secretarias de educação, confirmando a existência de uma demanda e de uma tendência levantadas por Canen e Santos (2006a), que em muitos aspectos pode contribuir o desenvolvimento de uma verdadeira educação multicultural.

Pensar em sinergias entre instituições de formação de professores e a escola constitui-se em realidade na formação continuada, particularmente por intermédio de ações desenvolvidas em parceria entre universidades públicas e secretarias de estado de educação para formação continuada de professores e gestores em rede. Em um contexto de discursos políticos que urgem a Universidade a desenvolver projetos extensionistas de impacto que, no caso da formação de professores, podem redundar na melhoria do ensino, bem como na reflexão sobre as formas de promoção do sucesso escolar e sobre os meios de minimizar a exclusão e a marginalização que atingem camadas sociais e econômicas desfavorecidas de nossa população, tais ações revestem-se de papel político e social estratégico. (CANEN, SANTOS, 2006, p.340)

Conforme temos argumentado, os sentidos do **multiculturalismo** [grifo das autoras] [...] e a visão geral da escola como organização multicultural podem abrir caminhos para se pensar em respostas que ressignifiquem os discursos que circulam na escola e na universidade, promovendo encontros e parcerias

que resultem em práticas de ensino multiculturalmente comprometidas. (idem, p.346)

Os resultados apresentados anteriormente ganham respaldo quando analisamos os dados encontrados em um levantamento preliminar desenvolvido para esta pesquisa (XAVIER, 2008), no qual destacamos as percepções encontradas nos trabalhos que não foram categorizados como *multiculturalmente explícitos* ou não possuíam *potenciais multiculturais* (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2000), e que não constituíam o foco principal deste estudo, mas que despertaram o interesse pela sua reincidência¹⁹. Como exemplo, podemos citar a questão da identidade docente que quase sempre aparece sob o prisma profissional ou pessoal (em uma linha mais fenomenológica²⁰), havendo uma carência por trabalhos que discutam a formação desta identidade, relacionando-a aos aspectos multiculturais e analisando-a a partir de seu caráter de hibridização e de suas múltiplas dimensões (individual, coletiva e institucional) (CANEN, 2006). No caso da formação continuada dos gestores escolares, os demais profissionais da educação aparecem normalmente como implementadores, controladores ou articuladores da formação continuada, mas, dificilmente, como alvo dessas ações. Em relação às fontes bibliográficas, os autores mais utilizados nas pesquisas analisadas foram: Donald Schön, António Nóvoa, Philippe Perrenoud, Maurice Tardiff, Henri Giroux e Paulo Freire. Em consonância com a utilização dos autores citados, se destacaram nos trabalhos, os seguintes conceitos: professor-reflexivo, professor-pesquisador, intelectual transformador, saberes docentes e competências. Sendo assim, os dados apresentados corroboram a existência de dois modelos distintos que têm influenciado, desde a década de noventa, a pesquisa sobre a formação docente: a formação voltada para um profissional crítico e reflexivo, pesquisador e produtor do seu próprio saber e a formação voltada para o desenvolvimento de competências, consideradas essenciais para o seu trabalho (CANEN, ANDRADE, 2005).

¹⁹ Como esse não era o foco principal de interesse do nosso estudo, não entraremos em detalhes numéricos, deixando os mesmos para aprofundamento em trabalhos posteriores.

²⁰ Fundamenta-se na auto-reflexão, na busca da essência.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL: O CASO PRESENCIAL ²¹

3.1. Caracterizando o contexto da pesquisa

a. A proposta de formação continuada

Esta etapa da pesquisa em questão se refere a um estudo de caso de um curso de formação continuada para profissionais da educação, de caráter presencial, multiculturalmente orientado, fruto de uma ação extensionista, implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no segundo semestre do ano de 2005, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O curso intitulado *Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos* era parte do programa denominado *Sucesso Escolar*, que na época possuía as seguintes linhas de ação: reorientação curricular (implementação da proposta – visão crítica e analítica); capacitação de 3000 professores da rede pela UFRJ e o acompanhamento e a capacitação em serviço de aproximadamente 2100 profissionais no curso de coordenação pedagógica. O curso tinha como objetivo principal:

[...] dotar as unidades escolares da rede pública estadual de coordenadores pedagógicos que, no desenvolvimento de suas atribuições profissionais, promovam ações que contemplem o espaço da escola como campo de atuação em prol da melhoria da qualidade do ensino e para afirmação da formação de uma cidadania democrática.”(extraído da Apresentação dos módulos, 2005, p.7)

Além do objetivo anteriormente citado, a proposta continha vários objetivos específicos que buscavam preparar os coordenadores de toda rede estadual²², por meio do fornecimento de subsídios teóricos e práticos ao longo do curso, para atuarem junto aos professores, auxiliando-os no trato de algumas das principais questões que afligem o contexto escolar. Vejamos como exemplo os seguintes objetivos:

²¹ A versão preliminar deste capítulo foi apresentada em dois artigos publicados: XAVIER, Giseli Pereli de Moura. A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. Reunião Anual da ANPEd, 30. Caxambu, 2007 e XAVIER, Giseli Pereli de Moura, CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. Pro-Posições (Unicamp), v. 19, p. 225-242, 2008.

²² A rede estadual de educação do Rio de Janeiro na época possuía 1697 escolas, distribuídas entre diferentes níveis e modalidades de ensino.

Propiciar o desenvolvimento de propostas educacionais inclusivas que atendam, com qualidade, os alunos com necessidades especiais, e todos os que compõem o conjunto plural e diverso dos estudantes.

Compreender e interpretar a realidade da escola e identificar os limites de possibilidades de atuação do coordenador pedagógico em face das condições reais da instituição. (extraído da Apresentação dos módulos, 2005, p.7)

É preciso salientar que tal formação tinha como referencial teórico os pressupostos do multiculturalismo crítico com aportes pós-coloniais, que serviram de fundamentação para produção de todo material didático e para as discussões e práticas pedagógico-curriculares desenvolvidas durante todo o curso.

O curso foi organizado em onze módulos que contemplavam os seguintes temas: (1) Os coordenadores pedagógicos e a construção de uma escola pública de qualidade; (2) Avaliação institucional 1; (3) Avaliação institucional 2; (4) Educação Inclusiva; (5) As relações interpessoais na escola; (6) Tecnologias Educacionais; (7) Avaliação da aprendizagem e regulação da prática docente; (8) Currículo 1: uma questão de cidadania; (9) Currículo 2: traduções para o dia a dia na escola; (10) Projeto político-pedagógico 1: uma construção coletiva; e (11) Projeto político-pedagógico 2: uma construção coletiva.

Os encontros (oficinas) eram divididos por módulos, sendo quinzenais com quatro horas de aula cada. O curso teve a duração de aproximadamente seis meses. Os cursistas foram alocados em 75 turmas, distribuídas por diferentes pólos em todo o estado do Rio de Janeiro. Cada turma possuía um tutor responsável pela apresentação e dinamização dos módulos.

As oficinas terão o suporte de material impresso, a ser distribuído para as turmas durante sua implementação e contarão com momentos e apresentação dialogada dos conteúdos, debates e dinâmicas de grupo, procurando sempre promover a articulação entre conhecimentos produzidos na área e experiência concreta na sala de aula. A seleção dos conteúdos buscou contemplar aspectos relevantes e polêmicos do processo educacional, considerados centrais para atuação de coordenadores pedagógicos e gestores de ensino, de modo a fazer face aos objetivos propostos para o curso. (extraído da Apresentação dos módulos, 2005, p.8)

Para esta pesquisa foram escolhidos os dados relativos à análise dos encontros realizados no Módulo 4 – Educação Inclusiva - por esta pesquisadora, nas funções de tutora, com cursistas de sete turmas distintas (24, 27, 28, 48, 49, 50 e 51), com um total de

aproximadamente 186 alunos²³, divididas em três pólos que contemplavam diferentes regiões do estado. A escolha por este módulo específico se deve ao fato de termos sido a autora do mesmo, o que nos permitiu acompanhar toda a sua dinâmica, desde a concepção, aplicação, até a análise dos resultados alcançados durante os encontros.

As turmas eram compostas em sua maioria por coordenadores pedagógicos (de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio), mas também participaram do curso professores, diretores, secretários escolares e representantes da SEE/RJ (gerentes de ensino). Os encontros foram realizados em locais previamente definidos pela Secretaria de Estado de Educação, sendo estes em escolas da própria rede (Turmas 24, 27 e 28) e no espaço da própria coordenadoria de ensino (Turmas 48, 49, 50 e 51).

Assim sendo, para um maior esclarecimento dos dados analisados, se faz necessária inicialmente, uma configuração mais detalhada dos pólos e de suas turmas:

- Pólo Metropolitana II – Turma 24

A Coordenadoria de Ensino Metropolitana II abrange o município de São Gonçalo, com um total de 92 escolas e 142 coordenadores pedagógicos. Para o desenvolvimento do curso, o pólo foi dividido em 5 turmas, distribuídas entre três tutores diferentes, cabendo a nós, a de número 24, que possuía inicialmente 28 cursistas inscritos. É importante salientar que a área compreendida pela Metropolitana II, é considerada uma das áreas mais pobres da região do Grande Rio, carente de infraestrutura e escolas municipais.

- Pólo Metropolitana III – Turmas 27 e 28

A Coordenadoria de Ensino Metropolitana III atende às escolas do município do Rio de Janeiro abrangendo as áreas que compreendem o subúrbio e a Zona da Leopoldina, com um total de 107 escolas e 116 coordenadores pedagógicos. Para o desenvolvimento do curso, o pólo foi dividido em quatro turmas, distribuídas entre dois tutores diferentes, cabendo a esta pesquisadora as turmas 27 e 28, que possuíam 29 cursistas cada. A área que integra a Metropolitana III atende a uma população bem diversificada, que vai da classe média a escolas situadas em grandes complexos de favelas.

²³ Este número aproximado se baseia nos dados iniciais do curso, que foram sendo alterados no decorrer do mesmo, devido à evasão, a entrada de novos alunos e a troca de participantes realizada pelas escolas e pela SEE/RJ.

- Pólo Metropolitana VIII – Turmas 48, 49, 50 e 51

A Coordenadoria de Ensino Metropolitana VIII atende a todas as escolas do município de Niterói, com um total de 56 escolas e 101 coordenadores pedagógicos. Para o desenvolvimento do curso, o pólo foi dividido em quatro turmas, que tiveram como única tutora a pesquisadora em questão, com uma média de 25 cursistas cada. A área abrangida pela Metropolitana VIII possui uma clientela bem diversificada, com escolas que atendem da zona sul (classe média e média alta) às favelas e regiões mais pobres de Niterói.

Essa descrição inicial serve apenas para mostrarmos o quão, originariamente, eram distintas as turmas, mesmo as que pertenciam ao mesmo pólo, e, ao mesmo tempo, semelhantes em suas necessidades, angústias e proposições.

Assim, procuraremos no desenrolar deste capítulo, evidenciar os limites e as possibilidades de contribuição de um curso de formação continuada presencial multiculturalmente orientado, tendo como referência os resultados do mesmo presentes nos materiais e nos discursos circulantes.

b. Do planejamento do curso à dinamização e os módulos do curso: descobrindo expectativas e perspectivas multiculturais

O curso foi pensado e desenvolvido a partir de vários encontros, sendo uns realizados entre os próprios membros da equipe pedagógica²⁴ articulada à universidade, responsável pelo seu planejamento, organização e implementação e pela elaboração dos módulos; e outros feitos entre representantes da equipe pedagógica e os responsáveis pelo curso na SEE/RJ. A equipe pedagógica contava com uma direção geral, uma coordenação geral, três coordenações de área, uma equipe responsável pela elaboração do material e uma equipe de tutores.

Como resultado desse processo, o planejamento do curso constava das seguintes determinações que deveriam ser seguidas à risca no seu desenvolvimento:

1. O curso tinha como referencial teórico norteador de todos os temas trabalhados, o multiculturalismo. A partir dessa visão buscava-se valorizar e respeitar as diferenças existentes no contexto, procurando dar voz e vez a todos;

²⁴ Fizemos parte da equipe pedagógica atuando como coordenadora de área, elaboradora de material e tutora.

2. O curso deveria ser um espaço democrático, construído cotidianamente com a participação efetiva dos coordenadores pedagógicos. Eles não eram simples ouvintes, mas agentes do trabalho a ser desenvolvido;
3. O trabalho realizado não tinha como objetivo apresentar “fórmulas mágicas” para as questões pedagógicas que seriam trabalhadas, e sim, buscar caminhos e construir soluções em conjunto com os coordenadores pedagógicos, tendo como referencial a teoria e a prática;
4. Todos os temas deveriam ser articulados com a realidade vivenciada pelos coordenadores pedagógicos nas escolas;
5. Os saberes e as experiências apresentados pelos coordenadores deveriam ser socializados com os tutores e com todos os colegas de turma;
6. Os tutores não deveriam ter a intenção de se colocarem como “donos do saber”, mas sim, como articuladores e dinamizadores das ações;
7. O conhecimento trabalhado não deveria ser colocado como uma verdade absoluta, mas como uma das múltiplas formas de conhecimento existente;
8. Todas as aulas deveriam ser um espaço para debates e opiniões diferenciadas.

Guiado por essa concepção, o curso foi desenvolvido tendo como base os 11 módulos²⁵ apresentados no item anterior. Os encontros tinham a duração de quatro horas, divididas em momentos e atividades distintos. Sendo assim, a dinâmica dos encontros realizados em torno dos módulos se iniciava com um levantamento das expectativas dos cursistas em relação à temática a ser desenvolvida. Para tanto, os cursistas respondiam a um pequeno questionário, existente no módulo, composto de três questões que procuravam esclarecer: (1) o que eles entendiam sobre aquele tema; (2) como eles o estavam vivenciando em suas escolas e (3) quais eram as suas expectativas em relação ao módulo. As questões propostas buscavam realizar um *brainstorming* ou *tempestade de idéias*, de modo que os mesmos fossem incitados inicialmente a refletir sobre o tema, ao mesmo tempo em que fornecia subsídios que permitissem avaliar de que forma a concepção trabalhada foi capaz de modificar (ou não) as concepções iniciais e as práticas pedagógicas dos envolvidos no curso. Esse *brainstorming* proporcionava uma discussão introdutória sobre o tema, que era mediada pelo tutor e levava aproximadamente quinze minutos.

²⁵ É preciso esclarecer que os módulos 2 e 3, que tratam da temática Avaliação Institucional não foram confeccionados pela equipe pedagógica que desenvolveu o curso, tendo sido incluídos no mesmo por solicitação da SEE/RJ e criados por uma equipe de outra instituição universitária.

Na etapa seguinte do encontro era feita uma apresentação teórica (exposição oral) pelo tutor, destacando os principais conceitos relativos à temática, que durava em torno de 45 minutos.

O terceiro momento consistia em um debate acerca dos conceitos apresentados, procurando articulá-los às experiências vivenciadas pelos cursistas em suas escolas, que levava aproximadamente 30 minutos.

A quarta etapa referia-se à aplicação dos conhecimentos estudados no módulo: em grupos, os cursistas eram levados a discutir casos verídicos ou não, relativos à temática, propondo soluções para os mesmos. Ação que durava mais ou menos 1 hora.

A quinta e última etapa compreendia aproximadamente 1 hora e dividia-se em três fases: a primeira destinada às orientações sobre o “trabalho de casa” para os cursistas, que configurava uma pesquisa-ação relacionada ao tema trabalhado e o preenchimento de uma auto-avaliação que se referia ao aproveitamento e aprendizagem no módulo e de uma avaliação sobre a qualidade do encontro (módulo, professor, informação, interatividade e material impresso).

Os trinta minutos restantes eram divididos da seguinte forma: 15 minutos eram dedicados ao intervalo (momento de lanche e confraternização) e mais 15 minutos destinados ao final da aula para sanar dúvidas e prestar esclarecimentos.

Os módulos do curso foram elaborados com a finalidade de trazer para a pauta de discussões temas atuais e relevantes para área educacional e conseqüentemente, para o trabalho na escola, desenvolvidos a partir da perspectiva multicultural crítica com aportes pós-coloniais. Assim sendo, todos os módulos procuravam sensibilizar os coordenadores pedagógicos para a necessidade de repensar seus discursos e práticas em relação à questão da pluralidade cultural, conforme verificamos na introdução do Módulo I do curso que expressa de forma clara a proposta do curso:

Em um cenário marcado pela presença de grupos plurais diversos, como professores, alunos, comunidade e demais profissionais da educação, o reconhecimento da escola como instituição multicultural por excelência (Assis & Canen, 2004) é de fundamental importância. Isso significa entender a escola como um espaço onde atuam sujeitos diversos, em termos de raça, classe social, etnia, padrões culturais, formas de falar e assim por diante. Você, coordenador pedagógico e/ou gerente de ensino, deve perceber a necessidade de imprimir uma direção, uma liderança em meio a este ambiente diverso. Tal como um maestro, que retira harmonia da pluralidade de instrumentos, também sua função deve encontrar desafios para imprimir uma cultura escolar que valorize a pluralidade sem abrir mão de um projeto educacional. Propomos, em uma visão multicultural, que a diversidade

cultural na escola é uma riqueza, que pode ser aproveitada para a construção de uma educação de qualidade. (OLIVEIRA, PEREIRA, 2005, p.13-14)

Cada temática trabalhada teve uma repercussão distinta durante o curso. Os módulos provocaram polêmicas, novas visões e até atitudes de resistência. No entanto, foi quase um consenso entre os cursistas das turmas pesquisadas que todos os temas eram de suma importância para o seu dia-a-dia na escola, representando um campo para o esclarecimento de dúvidas, atualização e aprendizado na área²⁶.

“Levaram-me a refletir ainda mais sobre aspectos atinentes ao meu fazer pedagógico, (...) e, conseqüentemente, melhorará minha atuação futura.”
(T.24)

“Os módulos nos ajudaram sobremaneira a repensar esses aspectos, fazendo com que, para o próximo ano letivo (2006), possamos implementar atividades que visem a melhorar o rendimento dos alunos e escola como um todo.”
(T.27)

“Na medida em que sanou dúvidas de como agir com o grupo a fim de reformular e replanejar o que não está funcionando na prática pedagógica.”
(T.48)

Os depoimentos apresentados encontram suporte nas palavras de Christov (2006, p.09), quando ela afirma que a formação continuada

[...] se faz necessária pela própria natureza do saber e da fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

No que diz respeito à proposta multicultural, verificamos que havia no início do curso uma concepção muito mais ligada a um multiculturalismo folclórico do que crítico (CANEN, MOREIRA, 2001). Apesar de muitos coordenadores afirmarem que essa questão já era trabalhada pela sua escola, ela ainda estava restrita à realização de festas, feiras e outras atividades pontuais, que supostamente tinham como objetivo valorizar as diferenças culturais.

²⁶ Segundo depoimento dos cursistas, nunca antes havia sido empreendido pela rede estadual um curso destinado à capacitação de coordenadores pedagógicos. No entanto, não pudemos comprovar a veracidade dessa informação junto à SEE/RJ.

“Consideramos multiculturalismo a multiplicidade de culturas que perpassam a nossa cultura, que “freqüenta” a nossa escola. Para tanto, desenvolvemos ações que respeitem e estimulem todas as manifestações culturais.” (T.28)

“Nós realizamos sempre na nossa escola atividades multiculturais. Promovemos feiras temáticas, encontros em que a cultura de cada estado brasileiro, por exemplo, é representada através do folclore, da dança e de comidas típicas.” (T. 49)

De um modo geral, nas opiniões colhidas não havia a intenção de problematizar as relações de poder ou questionar as atitudes preconceituosas e discriminatórias que permeiam o espaço escolar e a sociedade. O que havia era uma política de aceitação das diferenças, sem, no entanto, questionar como elas eram construídas e assimiladas, o que caracterizava uma perspectiva de *assimilação cultural* (CANEN, 1998, 2001).

“Na comunidade escolar há uma multidão de personagens, cada um com sua bagagem diferenciada uns dos outros. Todos devem ser respeitados e ‘multiplicadores’.” (T. 48)

“Uma integração total e abrangente para toda comunidade escolar.” (T. 51)

“(...) é conhecer as diversas e simples manifestações da cultura de um indivíduo, as formas de se manifestar de acordo com o ambiente em que vive e isso se reflete na sua vida escolar, é a sua bagagem cultural. A ação multicultural na escola deve ser a de conhecer, entender e saber conviver com essas diversidades de forma que todos se aceitem e respeitem.” (T. 51)

É importante salientar que muitos dos coordenadores que tinham uma posição diferente e mais crítica, eram aqueles que de alguma maneira estavam ligados a movimentos sociais ou que haviam sofrido a discriminação na própria pele, conforme podemos ver nos depoimentos abaixo:

Cursista afro-descendente integrante do movimento negro:

“Desenvolvemos ações multiculturais através do Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra que é o nosso projeto político pedagógico de 2005. Estamos trabalhando a inclusão cultural sob o aspecto da cultura afro-brasileira como um dos elementos da construção da identidade nacional. O jeito de sentir, viver e ser do brasileiro.” (T. 27)

Cursista de origem nordestina:

“Há muitas barreiras nas escolas que precisam ser superadas, muito preconceito e discriminação. Eu sei pelo preconceito que tenho vivido por minha origem regional.” (T. 51)

Tomando como base a declaração da cursista afro-descendente, podemos afirmar que o desenvolvimento de posturas multiculturais proativas no contexto escolar, que extrapolem a mera “contemplação” da diversidade, se configura como um importante instrumento para “desconstrução” de discursos educacionais homogeneizantes e preconceituosos e para formação de identidades docentes e discentes multiculturais críticas (CANEN, CANEN, 2005).

Ao mesmo tempo, por ser diferente dos demais, o depoimento da cursista migrante nordestina nos remeteu a um importante questionamento: até que ponto esses profissionais conseguiam se perceber como parte integrante da diversidade cultural que compõe o contexto escolar, uma vez que os discursos sobre a diversidade, majoritariamente, recaíam sobre o aluno? Nesse sentido, Canen e Santos (2006; 2006a) nos alertam sobre a importância dos cursos de formação continuada de professores e gestores educacionais trabalharem na mobilização e valorização de identidades docentes multiculturais plurais, levando em conta os diferentes marcadores identitários dos sujeitos e suas próprias experiências, favorecendo a tomada de consciência de sua identidade cultural. Nesse caso, a escola precisa ser concebida como um espaço de *cruzamento de culturas* (PEREZ GÓMEZ, 1994, 2001 apud CANDAU, 2008b), uma organização multicultural, em que as diversidades dos sujeitos que a compõem (alunos, professores, coordenadores, funcionários, pais de alunos, etc.) sejam reconhecidas e estejam “(...) em constante movimento de hibridização com a identidade institucional da escola, identificada em seu projeto político-pedagógico, em seu clima institucional e nas especificidades do meio em que está inserida” (SANTOS, CANEN, 2008a, p.128).

Com o decorrer do curso, o reconhecimento de que o multiculturalismo ia além da “celebração da diversidade cultural” se constituiu como um fator de reflexão, mobilização e criação de novos espaços e idéias para muitos dos coordenadores pedagógicos. Quando perguntados ao final do curso o que entendiam por multiculturalismo e qual a sua ação na escola, algumas respostas mostraram indícios de uma transformação nas concepções, principalmente no que se refere a sua configuração como prática cotidiana, incorporada ao currículo da escola:

“Trata-se da diversidade cultural que deve ser vivenciada no cotidiano escolar por meio de ações que valorizem tal pluralidade, indo contra preconceitos, formando identidades abertas que desafiem as desigualdades, precisa haver o predomínio de atitudes éticas, etc.” (T. 24)

“Multiculturalismo é a característica de uma sociedade heterogênea, miscigenada, múltipla e plural que precisa conviver com as diferenças. (...) deveria haver aceitação da alteridade e não tolerância. Ação multicultural na escola se reflete na alteração de paradigmas culturais, com valorização das minorias de poder.” (T. 27)

“Multiculturalismo abrange a diversidade cultural, rompendo com estereótipos e valorizando e articulando as diferenças. Esta ação na escola compreende, por meio do P.P.P., uma visão crítica da realidade e atendimento real à mesma.” (T. 50)

A incorporação de posturas multiculturais mais críticas ao cotidiano escolar, pode possibilitar a esses educadores pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim, o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes, se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões.

Ao mesmo tempo, também foi possível perceber pelos depoimentos colhidos que para alguns coordenadores pedagógicos, a concepção assimilacionista ainda persistia ao final do curso, impregnando os discursos:

“Multiculturalismo significa variadas ou muitas culturas. A ação multicultural como o nome diz é uma ação com as várias formas de culturas existentes no interior escolar.” (T. 24)

“Multiculturalismo fala da diversidade cultural que vivemos. Nos aceitarmos em nossas diferenças faz um diferencial muito grande.” (T.49)

“Entendo que é a diversidade cultural dos alunos que tem que ser considerada.” (T.50)

A análise dos depoimentos não nos permite concluir que a visão desses sujeitos se resumisse a uma única perspectiva, fosse assimilacionista ou crítica, mas sim, que uma determinada perspectiva prevalecia em seus discursos. Nesse sentido, argumentamos, baseados em Canen (2007), que a existência de uma perspectiva multicultural não exclui,

necessariamente, a outra. O multiculturalismo como um campo híbrido permite a adoção de estratégias plurais. Para tanto, é necessário ter clareza sobre os pressupostos e as implicações de cada perspectiva e dos objetivos multiculturais das estratégias empreendidas. Isso significa dizer que há espaço na escola para que todas as perspectivas multiculturais possam ser trabalhadas em diferentes momentos do processo pedagógico, sem que se corra o risco de se recair, exclusivamente, no folclorismo ou na aceitação acrítica da diversidade e da diferença. Assim sendo, defendemos que os cursos de formação continuada ao se constituírem como espaços de debate, reflexão e análise, a partir de diferentes perspectivas multiculturais, podem contribuir para um repensar de discursos e práticas pedagógico-curriculares naturalizadas, possibilitando o desenvolvimento de novas ações transformadoras no cotidiano escolar.

3.2 A recepção: “quebrando” resistências

Um fator importante a ser destacado no curso refere-se à recepção inicial (ou diria aceitação) dos cursistas em relação ao projeto que estava sendo proposto e desenvolvido para os coordenadores pedagógicos.

É possível afirmar que nos primeiros dias do curso havia uma grande dose de desconfiança por parte dos cursistas. A recepção em quase todas as turmas se caracterizou por manifestações de resistência que iam do ceticismo e suspeita à autodefesa. Afinal, eles pouco sabiam do que estava sendo proposto e por que tinham sido convocados para participar. *O que a secretaria estaria inventando dessa vez? Quem eram essas pessoas da universidade que pretendiam ensinar o nosso ofício? Mais teoria fora da realidade? O que podemos esperar de mais uma capacitação?* Questões como essas passavam pela cabeça e foram expressas por muitos cursistas, conforme evidenciamos no depoimento abaixo:

“A grande polêmica é a Secretaria de Educação oferecer um curso de capacitação para coordenadores pedagógicos sem, no entanto, oferecer-lhes condições mínimas de trabalho, já que reduz drasticamente o quadro de profissionais dessa área, inviabilizando todo e qualquer plano de ação. Na verdade, estão sendo qualificados alguns profissionais que não vão poder exercer a função devido às normas da Secretaria de Educação.” (T.51)

Essas percepções iniciais podiam ser explicadas, em parte, por experiências anteriores mal sucedidas vividas por esses profissionais em outras capacitações²⁷, e que segundo

²⁷ Informação colhida no depoimento de vários cursistas.

Nascimento (1998), muitas vezes, são desenvolvidas a partir de ações desarticuladas de projetos coletivos ou institucionais, à margem da carreira docente e do seu desenvolvimento profissional.

Nóvoa (1991) já alertava para o surgimento de “fenômenos de resistência pessoal e institucional” (p.32) quando as propostas implementadas não consideram e investem nas experiências que já estão sendo realizadas pelos professores e pelas instituições. Abordando a mesma questão Teodoro (1991) afirma que “a desconfiança das autoridade face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis têm gerado, da parte de professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo, nem se sentido motivados” (p.42).” (idem, p.80)

Sendo assim, podemos considerar que a resistência encontrada era fruto de um processo de *culturas em conflito* (CANEN, 1997, 2006a; XAVIER, 2001), em que as relações entre organizações e identidades institucionais distintas (secretaria de educação, universidade e escola) se encontravam em constante tensão. Traduzindo: as determinações/cultura da secretaria e da universidade representavam para os cursistas algo distanciado da realidade/cultura das escolas e muitas vezes hostil, pelo seu caráter de imposição de idéias e ações, “atravancando” a proposta de um projeto comum.

Esse fato retrata o impacto da identidade institucional na formação das identidades individuais. Nesse caso, apesar de fazerem parte de uma instituição comum (a SEE/RJ), os coordenadores pedagógicos não se sentiam representados pela mesma. O mesmo acontecia com a universidade, que se traduzia para eles como um mundo distante da realidade. Realidade de verdade, diziam os coordenadores, se vivenciava no “chão da escola” e para isso, era preciso estar lá. Era à escola que eles pertenciam. Havia naquele momento inicial, um choque cultural, um claro confronto de concepções e projetos sobre como eram a educação e a escola e o que se poderia, ou não, fazer pela qualidade delas. Em relação a essa questão Canen e Canen (2005, p.41) afirmam que

[...] as instituições educacionais – em que se inclui a escola – podem ser compreendidas como espaços organizacionais que apresentam especificidades próprias, mas que compartilham, com outras organizações, de aspectos ligados aos choques e entrechoques identitários de seus autores e às tensões inerentes à construção de uma identidades institucional coletiva.

Para os coordenadores, as três instituições inter-relacionadas no curso evidenciavam uma estrutura vertical e desigual em suas relações de poder: a secretaria decretava e

convocava; a universidade pensava e operacionalizava e a escola acatava. Isso significa dizer que a implementação do curso estava sendo percebida de forma diferenciada pelas instituições envolvidas, visto que as mesmas lhe atribuíam significados distintos resultantes de diferentes perspectivas.

Canen e Canen (2005) afirmam que a identidade institucional em uma perspectiva multicultural deve contemplar a visão dos diversos atores e grupos que a compõem e que configuram sua rede de significados culturais. Nesse sentido, podemos afirmar que o curso de capacitação para coordenadores pedagógicos desenvolvido enfrentava uma situação muito delicada, específica, rica e desafiadora: três instituições distintas (escola, Secretaria e universidade) unidas por um projeto único (o curso) e interligadas por uma instituição (Secretaria de Estado de Educação) que servia de articuladora entre os grupos envolvidos. Configurava-se a diferença dentro das diferenças em seu aspecto institucional.

O desenvolvimento do curso serviu como um catalisador das tensões culturais existentes naquele contexto, na medida em que permitiu que estas emergissem e fossem trabalhadas. Dobrar a resistência inicial foi um resultado conquistado dia-a-dia, tema a tema. O curso que a princípio servira como um espaço de “catarse coletiva”, no qual eles manifestavam suas angústias, reclamações e suspeições:

“Estes cursos estão muito longe da realidade educacional apresentada.”
(T.27)

“Tenho paixão pelo trabalho pedagógico. Não me tornei pedagoga por medo da matemática e não aceito a “exploração” da SEE de não efetivar os orientadores e ainda “punir” com pedágio na aposentadoria.” (T.28)

“Pela primeira vez vejo que se pensou em aprimorar o trabalho na escola e, foi muito bom iniciar essa melhoria pela parte pedagógica. Muitas das propostas, entretanto, não têm viabilidade de aplicação diante da nossa realidade. A SEE deve pensar nisso ao programar cursos como esse. Não queremos ficar na utopia!” (T.49)

Aos poucos foi se transformando em um espaço de reflexão, diálogo, aprendizagem, confiança e cumplicidade para muitos dos coordenadores envolvidos:

“Acredito que nós, educadores precisamos de motivação. Este curso tem preenchido algumas lacunas. A parte da descoberta cabe a cada um de nós.”
(T.24)

“Precisamos de mais encontros como estes para repensarmos o nosso cotidiano escolar.” (T. 27)

“As discussões do grupo tem sido muito válidas, porque há troca de conhecimentos, sendo cada um com sua realidade.” (T.48)

“Esta tem sido uma oportunidade de nos atualizarmos, uma nova motivação para continuarmos nossa caminhada. O encontro com as colegas e a professora tem nos permitido novas amizades e novos conhecimentos.” (T.51)

O fortalecimento do sentimento de grupo, o reconhecimento da importância dos temas trabalhados para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a proposta do curso e as relações de amizade e confiança que se estabeleceram entre esta tutora e os cursistas e entre eles mesmos, se constituíram como fatores primordiais para a mudança. Conforme iam tomando consciência de que o espaço era deles e que havia seriedade e compromisso com o trabalho que estava sendo desenvolvido por parte de todas as instituições, muitos foram se sentindo mais envolvidos e cada vez mais participantes. Esse episódio confirma as proposições de Canen (2006a, p.8), quando afirma que é preciso avaliar constantemente o clima institucional na realização de projetos que articulem diferentes organizações.

O grande desafio desse tipo de avaliação é trabalhar as tensões entre objetivismo e subjetivismo; entre respeitar os atores plurais, mas também buscar construir um projeto comum, que reflita as identidades institucionais das unidades e, ao mesmo tempo, que assegure regulação das qualidades educacionais, a partir de critérios objetivos e claros com relação a conteúdos e competências necessárias à formação de professores, pesquisadores e profissionais.

Entretanto, é preciso esclarecer que, embora o processo de transformação das expectativas iniciais dos coordenadores pedagógicos em relação ao curso tenha sido algo visível e extremamente positivo, não é possível afirmar que isso tenha se dado com a totalidade dos cursistas envolvidos, uma vez que havia uma minoria refratária, que durante todo o curso, por meio de posturas e comentários, evidenciava sua resistência. Ao mesmo tempo, também pudemos constatar uma evasão²⁸ que, apesar de pequena (menos de 10%), foi

²⁸ Os alunos que abandonaram o curso o fizeram sem apresentar justificativas, apenas deixavam de frequentá-lo. Em alguns casos, não houve evasão, e sim, substituição, sempre justificada na apresentação do novo cursista.

um fato que ocorreu em todas as turmas, mas que, de forma predominante, se deu no início do curso.

3.3 As turmas: unidade na diversidade

Durante o desenrolar do curso pudemos perceber, de forma muito clara, que apesar de todos os cursistas fazerem parte de uma única rede de ensino, existiam diferenças entre as escolas e suas respectivas realidades socioculturais, mesmo naquelas instituições que faziam parte de uma mesma área/coordenadoria/pólo. As diferenças entre os próprios cursistas (individuais e institucionais) se constituíram como um excelente ponto de partida para compreender e trabalhar a diversidade que compunha os atores e as escolas envolvidas no curso. Dessa forma, nos apoiamos em Moreira e Cunha (2008), quando nos alertam que o trabalho com identidades envolve discussões sobre as próprias identidades dos indivíduos envolvidos nesse processo e a forma como elas interagem no contexto das salas de aula. Esse tipo de abordagem deve se basear em uma análise “dos meios usados pelos participantes nas suas práticas discursivas quanto dos significados elaborados no processo” (idem, p.18).

Os encontros evidenciaram que as diferenças se caracterizavam pelos mais diversos aspectos, que englobavam desde a estrutura física da escola, passando pela disponibilidade de recursos e materiais, origem sócio-econômica e cultural da clientela, formação inicial dos coordenadores pedagógicos, história da escola, níveis de ensino atendidos, condições de trabalho, comunidade do entorno da escola, até a disponibilidade de apoio ao trabalho dos coordenadores pedagógicos pela direção e pela secretaria estadual de educação.

Apesar de todas as escolas envolvidas no curso pertencerem a uma rede comum, pode-se afirmar que cada um dos aspectos supracitados contribuiu sobremaneira para demonstrar que estas instituições constituíam-se como organizações multiculturais. Como tal, elas evidenciavam características distintas que englobavam objetivos, idéias, conceitos, ideologias e formas de agir definidos a partir de contextos histórico-culturais específicos e formadores de uma identidade institucional coletiva (CANEN, CANEN, 2005). Ao mesmo tempo, cabe-nos ressaltar que o foco do nosso estudo não eram as diferenças entre as turmas, mas sim, analisar que tipos de reflexões e resultados o curso suscitou nos atores envolvidos, por meio das formas de tradução do multiculturalismo para os temas pedagógicos na formação continuada dos profissionais da educação.

Outro aspecto mereceu importante destaque: o caráter dinâmico e provisório das identidades envolvidas no curso, que mesclava processos de hibridização (HALL, 1997, 1999; CANEN, 2003, 2006, 2007) com momentos em que emergiam marcadores identitários específicos. Como exemplo, podemos citar o caso da identidade do coordenador pedagógico, que permitiu uma identificação, um sentimento de pertencimento entre os integrantes do curso e os fez reconhecerem-se como um grupo com objetivos, histórias e reivindicações comuns, constituindo uma identidade coletiva (CANEN, CANEN, 2005), ao mesmo tempo, em que prevaleciam/marcavam posição nas discussões entre os indivíduos, os múltiplos marcadores relacionados às suas identidades híbridas (etnia, religião, gênero, sexualidade, etc).

A função (ou diria identidade?) do coordenador pedagógico²⁹, elo entre os cursistas, foi importante para a construção de uma identidade coletiva nas turmas durante o curso, visto que existiam problemas e questões que eram comuns a todos os envolvidos. Neste caso, torna-se importante destacarmos que a identidade do coordenador pedagógico poderia ser considerada um caso de hibridismo profissional, visto que a mesma ocupava um entre-lugar no espaço escolar, sendo composta, em sua maioria, por profissionais com diferentes formações na origem (professores, pedagogos)³⁰, mas que em suas atribuições (na prática) não atuavam como docentes ou gestores³¹, e/ou que atuavam em seus cargos de origem, conjuntamente, em outras escolas ou na mesma escola em outros turnos, caracterizando uma instabilidade ou fluidez identitária.

Sendo assim, o primeiro aspecto a ser destacado se referia a uma crise de identidade do coordenador pedagógico, levantada de forma quase unânime por todos. O que era ser um coordenador pedagógico? Perguntavam-se os cursistas. Qual era sua real função na escola? Por que ser coordenador pedagógico era uma função e não um cargo? Será que o seu trabalho era realmente importante para a escola? Por que a função não era gratificada? Muitos não reconheciam o seu lugar, pois não atuavam como docentes e nem eram aceitos como gestores.

“Considero o coordenador pedagógico a “alma” da escola. É muito triste me sentir às vezes, sem o respaldo da secretaria.” (T.28)

²⁹ Vale ressaltar que, a figura do coordenador pedagógico nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, no período analisado, não se configurava como um cargo, e sim, como uma função não-gratificada. Não havia concurso para coordenador pedagógico ou exigência de formação. Fato este que causava muita polêmica entre os alunos no decorrer do curso e dentro das próprias escolas.

³⁰ Havia professores formados em diferentes licenciaturas (língua portuguesa, geografia, história, matemática, etc.) e professores com formação em nível médio (1ª a 4ª série) atuando como coordenadores. ³⁰ Entre os pedagogos havia especialistas formados em orientação educacional e supervisão escolar.

³¹ O diretor era figura reconhecida pelos cursistas como o gestor da escola.

“Desempenhar esse papel na escola não é uma tarefa fácil. Existe uma visão equivocada de professores e até mesmo diretores sobre a importância do coordenador.” (T.48)

“O coordenador pedagógico é um faz-tudo. Até da portaria da escola, eu já tomei conta.” (T. 49)

“O coordenador pedagógico é aquela figura que está no meio do “fogo cruzado”: para os professores, é o fiscal da direção, o “controlador pedagógico”; para direção, é o aliado dos professores. No final das contas, está sempre sozinho.” (T. 50)

Foi interessante notar que quando solicitados a definir, formalmente, por escrito, o que entendiam por coordenação pedagógica, as respostas foram mais conceituais, denotando, contraditoriamente, um conhecimento sobre seria qual o real papel do coordenador pedagógico, em consonância com as atribuições disponíveis na Minuta do Regimento Escolar da SEE/RJ.

“É o segmento (setor) da escola responsável pela articulação, planejamento, avaliação e implementação da proposta pedagógica da escola. O coordenador é o elemento dinamizador do processo junto ao corpo docente. Cabe a ele motivar o grupo para que a proposta pedagógica da escola se concretize, contemplando a todos envolvidos na comunidade escolar. Contribuindo, assim, para a melhoria do ensino em sua escola.” (T. 28)

“Coordenar é atuar junto, planejar, estabelecer e por prática objetivos, estratégias junto a toda equipe escolar. O orientador pedagógico seria assim o elo em toda a equipe escolar que “somaria” as ações e ou propor estratégias para um melhor desempenho da prática escolar.” (T. 48)

Comparativamente, vejamos as funções descritas na Minuta do Regimento Escolar e transcritas para o Módulo I do curso (OLIVEIRA, PEREIRA, 2005, p. 20):

Art. 14 – Cabe ao Coordenador Pedagógico

- I. assessorar o diretor em todas as ações pedagógicas;*
- II. promover a articulação e integração das ações pedagógicas desenvolvidas na unidade escolar, de acordo com a política educacional da SEE/RJ e respeitada a legislação em vigor;*
- III. coordenar a elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar;*
- IV. propor e executar ações junto ao corpo docente que possam garantir a execução do Projeto Pedagógico da unidade escolar;*

- V. *organizar e conduzir as reuniões do Conselho de Classe, em parceria com o orientador educacional, propondo alternativas para a melhoria do processo educacional;*
- VI. *articular reuniões pedagógicas oferecendo subsídios para um trabalho pedagógico mais dinâmico e significativo;*
- VII. *assessorar os professores no planejamento da recuperação da aprendizagem e da dependência;*
- VIII. *organizar estratégias que garantam o apoio suplementar àqueles alunos que necessitam de maior tempo para elaborar seu conhecimento;*
- IX. *promover a integração e a articulação entre os professores, buscando a consecução de um currículo interdisciplinar;*
- X. *promover junto ao corpo docente atividade de formação continuada, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo pedagógico;*
- XI. *atuar em conjunto com o orientador educacional, cuidando das relações entre o corpo docente, o discente e o administrativo, assim como com a comunidade. (grifos dos autores)*

Apesar de existirem formalmente, tais atribuições não estavam sendo desenvolvidas na prática das escolas da rede estadual, conforme vimos nos depoimentos anteriores. Na realidade, muitos alegaram desconhecer a existência de tal Minuta, e conseqüentemente, as atribuições do coordenador pedagógico:

“Achei interessante a Minuta do Regimento Escolar onde diz o que cabe ao educador. Acho polêmico porque várias são as funções do coordenador pedagógico na escola, inclusive as relatadas.” (T. 27)

“As dúvidas em relação ao trabalho do coordenador na escola não são esclarecidas por falta de integração com a Secretaria.” (T.48)

“Em relação às funções do coordenador pedagógico, nunca tivemos explícitas essas funções e agora podemos realmente constatar o que é o nosso papel dentro da U.E.” (T.49)

As dificuldades encontradas para definir a função de coordenador pedagógico no contexto das escolas da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro serviram como um fator integrador do grupo, afinal todos compartilhavam das mesmas angústias e dificuldades, ao mesmo tempo em que expressavam expectativas em relação ao curso que ajudassem a saná-las:

“As minhas expectativas são conseguir entender mais a respeito de coordenar uma escola. Este é o meu primeiro ano como coordenadora e acho

a coordenação pedagógica muito ampla no sentido de atender as necessidades e as expectativas da escola.” (T.24)

“Gostaria muito de achar meios que me levassem a conseguir que meus professores participem ativamente das mudanças educacionais que estamos vivenciando. Quero despertá-los, sem obrigações, para desenvolvermos um ensino de qualidade, que atenda as expectativas do nosso alunado bem como o que o mundo vem solicitando.” (T. 27)

“Espero que esclareça quais são as competências do coordenador pedagógico, pois nem sempre estão bem definidas. E que as informações contribuam para melhorias e aperfeiçoamento do coordenador pedagógico sejam repassadas.” (T.28)

Nesse sentido, os cursos de formação continuada podem ter uma importante função, uma vez que podem propiciar aos seus integrantes por meio das discussões, temáticas e ações desenvolvidas uma tomada de consciência sobre suas práticas e o que acontece no contexto escolar.

A concepção de que o projeto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente numa ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que afligem o trabalho pedagógico. (NASCIMENTO, 1998, p.78)

Mate (2006) afirma que a negação da identidade do coordenador pedagógico, a partir da indefinição de sua função e de sua posição na hierarquia escolar, faz com que o mesmo busque uma “territorialidade própria” para poder desenvolver o seu trabalho, colocando-os em constante luta por espaços de ação e de afirmação identitária.

Assim sendo, podemos afirmar que o curso serviu como um espaço para essa reflexão e afirmação, na medida em que independente da escola de origem, seus integrantes, por meio de um processo de identificação, puderam formar uma identidade coletiva, reconhecendo-se como um grupo durante os encontros: *o grupo dos coordenadores pedagógicos da turma tal.*

(...) estamos todos no mesmo “barco”, qualquer que seja o nível de escolaridade: educação infantil, fundamental ou médio. E, ainda assim, lutamos para que nosso “barco” não afunde, pois acreditamos que é possível ministrar um ensino de qualidade.” (T. 50)

Conseqüentemente, em muitos momentos, o que prevalecia era a sua identidade como coordenador pedagógico, ou seja, sobrelevava-se um dos marcadores identitários, responsável por um sentimento de pertencimento na luta por representação no meio escolar e educacional. Este fato pôde ser confirmado pela coesão das turmas, demonstrada, em muitos momentos, pelo discurso uníssono; por meio da rede de reivindicação, informação, colaboração e solidariedade que se formou entre os integrantes e pela promessa de manutenção do contato e socialização de idéias durante e após o término do curso.

A identidade profissional do coordenador pedagógico, no desenrolar do curso, foi sofrendo um processo de fortalecimento e valorização pelos próprios integrantes, o que pode ser comprovado nos exemplos que se seguem, colhidos no final do curso nas turmas pesquisadas.

“Consegui perceber a importância do coordenador na escola; o papel que ele desempenha como articulador harmônico de tudo o que ocorre na escola.” (T.24)

“Ele é o elemento “ponte” entre a direção, professores, alunos e pais. É aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo.” (T.27)

“Compreendi que numa escola o coordenador é peça fundamental, que pode aprender, mas também ensinar. Não é mero observador ou “burocrata”, mas também maestro” (T.49).

No que tange à construção das identidades, os depoimentos anteriores confirmam a dinâmica passagem que Castells (2002) classifica como sendo de uma *identidade de resistência*, uma vez que os mesmos se encontravam em uma posição desvalorizada que os levou a criarem trincheiras de resistência e sobrevivência; para uma *identidade de projeto*, construída por meio do material cultural do curso, que foi utilizado como forma de valorização e redefinição de seu papel na escola e na educação. Nesse sentido, o referido autor defende que a construção social das identidades “sempre ocorre em contexto social marcado por relações de poder” (p.24), em permanente processo de construção, tensão e contradição em relação a sua auto-representação e ação social.

Em uma segunda análise, torna-se importante ressaltarmos que, ao mesmo tempo em que essa identidade coletiva se configurava, destacavam-se também as perspectivas

individuais, evidenciando, mais uma vez, o caráter híbrido das identidades. Surgiam a todo instante idéias e reivindicações que viessem atender às necessidades específicas de cada escola e do projeto de trabalho abraçado por cada coordenador pedagógico, ou referentes mesmo a sua formação inicial ou história de vida.

Em relação a esse fato, Canen (2003) esclarece que a construção da identidade é um processo que envolve marcadores plurais (gênero, etnia, religião, cultura, etc.), e que a ênfase em um marcador mestre é sempre algo transitório, provisório e contingente. Nesse caso, a análise da diversidade de pessoas que compunham as turmas pesquisadas, com suas diferentes formações, origens, etnias, culturas e religiões, entre outros aspectos, mostrou que cada dia, cada turma e cada indivíduo eram singulares, únicos (apesar das *zonas de convergência identitária*³²), que cada tema discutido em sala de aula levava à emergência de diferentes camadas identitárias, que se constituíam para os indivíduos envolvidos como resultado de tensões, conflitos, rearranjos e necessidades.

No que tange à abordagem da temática identidade-diferença, lembramos que todos os módulos procuravam sensibilizar os coordenadores pedagógicos para a necessidade de repensar seus discursos e práticas em relação à questão da pluralidade cultural. Sendo assim, todas as discussões e ações envolvidas acabavam por tocar nesse ponto. Inicialmente, a necessidade de reconhecimento da diversidade cultural no contexto escolar pôde ser considerado um aspecto importante em todos os módulos por parte dos cursistas.

“É preciso ter respeito a toda essa diversidade, revelando uma igualdade no tratamento e o direito de todos” (T.49)

“Nossos próprios alunos devem ser percebidos em sua diversidade. Devemos valorizar a pluralidade de habilidades e competências dos alunos, a multiplicidades de saberes e de identidades étnicas, raciais, culturais, religiosas, entre outras. Em suma: respeito.” (T.51)

Contudo, apesar da relevância, isso não significava um maior entendimento sobre as questões identitárias para todos. Na verdade, é possível afirmar que prevalecia, em alguns momentos, uma visão essencializada e subjetivada sobre a identidade, com ênfase em um único marcador identitário (gênero, raça/etnia, religião, etc.). Situação que gerou polêmicas e

³² Estamos chamando de *zonas de convergência identitárias* aqueles momentos/situações em que os indivíduos encontravam pontos de identificação formando identidades coletivas.

discussões acirradas em alguns módulos, como no caso do Módulo 4 que trata da Educação Inclusiva, e que será objeto de aprofundamento na próxima seção desta pesquisa.

Em relação a essa questão, apoiando-nos em Canen (2002), destacamos a importância de desenvolvimento de práticas pedagógico-curriculares que levem a uma sensibilização multicultural das identidades docentes, ultrapassando a visão essencializada/congelada de sua própria identidade e do outro, destacando seu caráter híbrido e provisório, “ponto de partida para a sensibilização ao caráter multicultural das sociedades” (p.188). Fator que se constituiu como uma das marcas teórico-práticas do curso, conforme podemos ver trecho abaixo, extraído do Módulo I:

Simplemente porque pensar em educação, hoje, é refletir sobre o papel da escola em um mundo de mudanças culturais. Também é pensar no próprio coordenador pedagógico como ator inserido na pluralidade cultural representada pelos alunos, professores e membros da comunidade mais ampla. Ter uma visão multicultural da escola e de seus atores pode ajudar você, coordenador pedagógico, a vislumbrar formas de lidar com a diversidade cultural, de modo a poder valorizá-la e a combater preconceitos. Como movimento teórico e político, o multiculturalismo, como perspectiva de trabalho, pode contribuir para o diálogo com as diferenças – central na ação do coordenador pedagógico. (OLIVEIRA, PEREIRA, 2005, p.16)

Apesar das resistências, divergências, diferenças e conflitos apresentados pelos coordenadores pedagógicos, precisamos evidenciar que, segundo o depoimento de alguns cursistas, o curso se configurou como um momento de reflexão, como uma “parada para respirar” e uma “injeção de ânimo” que os levou: a repensar e a fundamentar teoricamente sua prática pedagógica; a sentirem-se valorizados em suas identidades profissionais e estimulados a continuarem na luta; a reformularem opiniões e conceitos; a adquirirem novos conhecimentos; a conhecerem melhor suas escolas e seus respectivos problemas por meio da realização das pesquisas-ação e a interagirem com outros coordenadores pedagógicos, trocando experiências e informações.

“Na medida em que discordei, fui obrigada a rever meus conceitos para mantê-los ou transformá-los.” (T. 28)

“Certamente, os módulos foram muito reais, nada utópico, como estávamos acostumados a ver, e isso foi enriquecedor. Me fez refletir, mudar e cobrar mudanças na escola.” (T. 48)

“A cada módulo discutido fui tomando cada vez mais ciência da importância do papel do coordenador pedagógico e como precisamos muito de espaços como este para discutir e refletir sobre a gama de problemas das escolas estaduais. Muitas vezes me senti frustrada e desestimulada frente aos problemas a enfrentar, porém as aulas me abriam novos horizontes e nos estimulavam a continuar na luta.” (T. 51)

Partindo do exposto, salientamos que o curso empreendido ao conceber a educação multicultural como uma perspectiva que deve informar todas as áreas do conhecimento e conteúdos, fazendo-se presente nas diversas atividades dessa formação e nas práticas cotidianas entre os atores sociais envolvidos (CANEN, MOREIRA, 1999; CANEN, 1999), significou para alguns dos cursistas envolvidos refletir sobre uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença na sua prática pedagógica.

3.4 Pensando em uma educação inclusiva multicultural para a formação de professores: o Módulo 4

a. A concepção do Módulo 4

A concepção desenvolvida no Módulo 4 – Educação Inclusiva seguia uma linha de trabalho que procurava articular as ações de formação continuada com reflexões teóricas multiculturais que se estendessem para o currículo em ação e para as práticas didático-pedagógico-curriculares na escola (CANEN, SANTOS, 2006). O trecho abaixo, retirado do material escrito referente ao módulo 4, ilustra a perspectiva abraçada:

Assim, neste módulo, caminharemos norteados por uma corrente que valoriza a diversidade cultural das escolas – o Multiculturalismo Crítico, Interculturalismo Crítico ou Perspectiva Intercultural Crítica – e que preconiza que entendamos os processos de inclusão e de exclusão a partir da compreensão de como a noção de “diferença” é produzida nos contextos social e escolar, a partir de suas relações de poder e de suas representações sociais, procurando vislumbrar novas rotas e ações que permitam criar espaços (voz e vez) para os grupos que se encontram marcados pelo estigma do preconceito, da discriminação e da exclusão.

Mas, como fazer isto? Alguns(mas) devem estar se perguntando. Na verdade, não existem respostas prontas e definitivas para tal questão. O que propomos para este curso é seguirmos juntos por um caminho que possa nos ajudar a refletir e a questionar os processos que produzem a exclusão no contexto escolar e, a partir deles, construir novas formas de intervenção e extinção desses mecanismos.

Para tanto, este módulo discutirá a concepção de “educação inclusiva multicultural” a partir dos seus conceitos, práticas, potenciais, benefícios, limites e bases legais, como podemos ver nos objetivos descritos a seguir:

- Analisar criticamente os desafios e limites de uma educação inclusiva e multicultural.
- Discutir e identificar os potenciais multiculturais críticos da Educação Inclusiva.

[...]

- Analisar e configurar uma proposta de intervenção por parte dos coordenadores pedagógicos com intuito de desenvolver uma verdadeira educação inclusiva no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva multicultural crítica. (XAVIER, 2005, p.14)

A discussão teórico-prática apresentada no módulo buscava levar os envolvidos no curso a uma reflexão sobre a temática e sua ação sobre a mesma, procurando desenvolver novas percepções sobre a questão, a partir de um pensamento multicultural crítico com aportes pós-coloniais. Dentro dessa ótica, o conceito de educação inclusiva era apresentado e analisado à luz de tensões que envolvem as noções inclusão/exclusão e identidade/diferença, conforme vemos no trecho extraído abaixo:

Excluir significa afastar, abandonar, despojar, discriminar, negar direitos, silenciar vozes, condenar ao insucesso alguns indivíduos apenas por serem diferentes daquilo que julgamos ser o “ideal, o “correto”, o “perfeito”, o “adequado”, o “normal”. Mas de onde surgiu essa contraposição entre “normalidade” e “diferença” que tanto influencia nossos olhares, discursos, práticas e acaba por promover a exclusão? (XAVIER, 2005, p.18)

A partir desse olhar multicultural não se pode conceber a inclusão sem inseri-la em um processo mais amplo que questiona a exclusão, que interroga sobre a formação das identidades e sobre a construção discursiva das diferenças.

Dessa maneira, tal visão de multiculturalismo não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações entre as mesmas. Vai, isto sim, analisar criticamente os discursos que ‘fabricam’ essas identidades e essas diferenças, buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. (CANEN, 2007, p.95)

No material trabalhado analisar a inclusão significava entender os significados de exclusão. A exclusão leva a uma suposta, imposta e dolorosa invisibilidade/visibilidade. É

como se o excluído não existisse ou que sua existência se resumisse ou fosse marcada pejorativamente por sua diferença. Suas necessidades, sua cultura e sua realidade parecem distantes e irreais ou mais do que isso, sejam incomodativas e provocativas em demasia para a preservação de nossa pretensa estabilidade pessoal e social. Essa questão está intimamente ligada às identidades dos indivíduos e grupos, seus processos de pertencimento e as formas pelas quais se constroem as diferenças, aqueles que são percebidos como “os outros”. De acordo com Silva (2000a), a marcação de identidade e diferença é o resultado de uma produção simbólica e discursiva imposta por relações sociais e de poder assimétricas. Essa marcação entre identidade e diferença envolve todo um processo de hierarquização, de dicotomização e de classificação dos indivíduos e dos grupos, estabelecido por meio de oposições binárias: eu/ele; nós/eles; normal/anormal; certo/errado; bons/maus, etc.

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000a, p.82)

Nessa relação de alteridade, a identidade hegemônica é aquela que é fixada como normal, desejável. O diferente é o “outro”, “aquilo que eu não sou ou que não posso ser” e que ao mesmo tempo, desestabiliza e assusta, mas sem o qual a identidade não pode se definir e afirmar, uma vez que a mesma não é absoluta e sim, relacional. Dentro desse princípio, o excluído é sempre o “outro”, pois às identidades hegemônicas cabem os privilégios da classificação social, da atribuição de parâmetros e valores e conseqüentemente, da rejeição e da normalização (SILVA, 2000a).

A interação com os outros faz com que também transmitam uma imagem de identidade que pode ser aceita ou recusada. Nesse sentido, a identidade implica um processo constante de identificação do “eu” ao redor do outro e do outro em relação ao “eu”. O olhar sobre o outro faz aparecer as diferenças e, por estas, a consciência de uma identidade. (D’ADESKY, 2005, p.40)

A perspectiva do curso foi a de que, quando falamos em uma educação inclusiva para as nossas escolas, a partir do olhar multicultural, temos que ter em mente dois aspectos importantes: primeiramente, que as diferenças não constituem incompletudes, defeitos, falhas ou caracteres de anormalidade, e sim, que as mesmas caracterizam-se como uma pluralidade de formas legítimas de ver, ser e estar no mundo. E em segundo lugar, que se faz necessário e urgente olhar para interior de nossas salas de aulas, procurando não apenas os que estão ausentes fisicamente deste local, mas sim, quais são os grupos e indivíduos a quem os processos educativo e social têm negado espaço, representação, voz, permanência e sucesso.

Dessa forma, incluir deve ser muito mais do que o acesso à educação. *Incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar*. Está muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo. A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas e etc. Nesse sentido, Santos (2003, p.10), afirma que

O que podemos – e devemos – fazer é aprimorarmos nossos olhares em relação à percepção das diferentes exclusões (veladas ou explícitas) que testemunhamos, promovemos ou das quais somos vítimas e, acima de tudo, aprimorarmos nossas atitudes de luta contra as mesmas, em quaisquer das três situações mencionadas (de testemunha, de promotor ou de vítima) em que possamos nos encontrar, dado que nenhuma instituição ou pessoa está, asseguradamente, livre de passar por um desses papéis ao longo de suas vidas. (grifo da autora)

Canen (2003, p.50-51) explica que a constituição da identidade a partir de um olhar multicultural crítico com aportes pós-coloniais, deve basear-se em três premissas fundamentais: (1) “a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída e reconstituída em relações sociais”, ou seja, não há neste contexto uma identidade que possa ser considerada única, homogênea ou certa; (2) o desafio à existência de um marcador-mestre identitário, uma vez que a construção da mesma envolve marcadores plurais instáveis que “se hibridizam em contextos singulares de significação”, formando as chamadas “diferenças dentro das diferenças” e (3) “a sociedade é formada na pluralidade de identidades”, o que significa dizer que no “discurso oficial” e nos currículos escolares sempre haverá identidades privilegiadas e silenciadas, e que por isso mesmo, precisamos estar atentos e prontos para transgredi-los, formando “discursos desafiadores da construção das diferenças”. Da mesma forma, Canen e Canen (2005) alertam que a identidade deve ser percebida em sua tripla dimensão: identidade individual (a que é constituída por cada sujeito

nas suas histórias e relações sociais); identidade coletiva (a que significa o pertencimento do indivíduo a algum coletivo ou grupo); e a identidade institucional ou organizacional (aquela que caracteriza a instituição ou organização em que se está inserido, particularmente o clima organizacional).

Assim sendo, falar sobre educação inclusiva multicultural pressupõe, conforme discutimos no curso, uma mudança na cultura organizacional da escola. Reforçamos que é preciso repensar as relações sociais, práticas pedagógicas e currículos escolares para se realizar a inclusão, em uma perspectiva multicultural. Para tanto, é necessário que o trabalho pedagógico encontre-se alicerçado em um processo de *conscientização cultural*³³ (CANEN, 1997, 1998), entendendo a escola como organização multicultural (CANEN, CANEN, 2005a). Alguns pressupostos, extraídos do Módulo 4, foram sugeridos para tal trabalho:

- O reconhecimento da escola como um lócus cultural, em que a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora.
- O desvelamento e a denúncia dos processos excludentes, para que possam ser superados os mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturais e identidades excluídas.
- O rompimento com o olhar hierarquizado sobre as diferenças – a não superioridade ou inferioridade de um padrão cultural sobre outros.
- A reflexão sobre a relação entre cultura e poder que perpassam o currículo e suas práticas pedagógicas.
- O desenvolvimento de uma cidadania crítica - capacidade do indivíduo de apropriar-se de seus direitos e fazer valer sua voz de maneira crítica, consciente, solidária e participativa.
- A promoção do respeito pela diversidade e do trabalho coletivo em prol da justiça social, reduzindo preconceitos e criando atitudes positivas em relação às diferenças.
- O exercício da vigilância sobre seus próprios discursos e práticas, de modo que preconceitos e estereótipos não se “naturalizem”.
- A realização de atividades que auxiliem na superação do fracasso escolar, sem discriminar ou rotular os envolvidos, por meio de atitudes de cooperação mútua e valorização dos modos alternativos de cultura.
- O desenvolvimento de um currículo que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha o diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças. (XAVIER, 2005, p.24)

A concepção de Educação Inclusiva desenvolvida no módulo analisado trazia para formação continuada de coordenadores pedagógicos, para além da discussão teórica do tema,

³³ Nessa perspectiva preconiza-se a articulação entre cultura e poder, desafiando a superioridade de um padrão cultural sobre outro.

reflexões mobilizadoras que envolviam um repensar sobre seus conceitos e práticas desenvolvidas por meio de debates e atividades realizadas nos encontros (estudos de caso) e para serem realizadas nas próprias escolas dos coordenadores (mini-projeto de pesquisa-ação)³⁴. Vejamos alguns exemplos retirados do Módulo 4:

Atividade 1: Estudo de Caso

Neste momento, considerando toda a teoria discutida neste módulo e buscando articulá-la a sua prática na escola, vamos nos organizar em 05 mini-grupos. Cada grupo seleciona um relator para o grupo e fica responsável por um caso, tendo como objetivo a procura de soluções para o mesmo.

[...]

Caso 02:

A professora Ana Maria trabalha em uma escola pública situada no Rio de Janeiro. Ela leciona para uma turma de 2ª série do ensino fundamental. Sua sala de aula possui 30 alunos na faixa etária dos 08 e 09 anos, sendo que, dentre esses 30 alunos, há um portador de deficiência auditiva, ao aluno João. A professora Ana Maria percebeu que João tem sido discriminado pelos colegas constantemente, sendo alvo de chacotas. Essa situação tem culminado em um processo de isolamento e, conseqüentemente, em um baixo rendimento no nível de sua aprendizagem.

1. O que pode estar acontecendo na sala de aula da professora Ana Maria?
2. O que você como coordenador pedagógico poderia fazer para ajudar a professora Ana Maria?
3. Que medidas poderiam ser tomadas para desenvolver uma nova percepção sobre a inclusão dos portadores de necessidades educacionais³⁵ na escola?

Caso 03:

A Escola X é uma escola situada na periferia de uma grande cidade. A comunidade que a cerca é formada, em sua maioria, por desempregados ou trabalhadores da economia informal. Boa parte das crianças matriculadas na escola passa o seu dia na rua fazendo pequenos “bicos” para ajudar nas despesas da casa. Essas atividades paralelas à escola fazem com que os alunos acabem desaparecendo da escola ou mantenham uma baixa freqüência nas aulas, o que acaba levando ao baixo rendimento e/ou à evasão de um grande número de alunos.

1. O que a escola poderia fazer para tentar minimizar o processo de exclusão desses alunos?
2. Qual seria o papel do coordenador pedagógico nesse caso?
3. Como fazer que a comunidade participe das ações da escola para solucionar esse problema? (XAVIER, 2005, p.28-29)

³⁴ Os mini-projetos de pesquisa-ação serão discutidos em detalhes na próxima seção deste capítulo.

³⁵ A expressão “portadores de necessidades educacionais especiais” (PNEE) foi utilizada no Módulo 4, e será reproduzida nos trechos extraídos do mesmo. Contudo, para o desenvolvimento desta pesquisa optamos pela expressão “pessoas com deficiência”, recomendada pelo Movimento das Pessoas com Deficiência por reconhecer a condição de uma pessoa sem desqualificá-la.

Conforme pudemos ver as discussões teóricas e as atividades desenvolvidas no Módulo 4 - Educação Inclusiva objetivavam, a partir de uma visão multicultural, valorizar as reflexões, conhecimentos e práticas desenvolvidas pelos cursistas em sua ação cotidiana nas escolas. Com processo dialógico promovido pela metodologia adotada pretendia-se que esses profissionais atuassem de forma reflexiva, concebendo-os como sujeitos de sua própria formação e produtores de saber (CANEN, SANTOS, 2006a; SANTOS, CANEN, 2008).

b. Percepções e impactos multiculturais: a educação inclusiva na formação continuada

A dinâmica do módulo se iniciava com um levantamento das expectativas dos cursistas em relação à temática a ser desenvolvida no encontro, neste caso, a Educação Inclusiva. Para tanto, os cursistas respondiam por escrito a um pequeno questionário (Anexo 1) composto das seguintes questões: (1) *O que você entende por Inclusão?* (2) *De que modo você tem vivenciado esse aspecto na escola?* (3) *Quais as expectativas que você tem em relação a este módulo?* As questões propostas buscavam realizar um *brainstorming*, de modo que os mesmos fossem incitados inicialmente a refletir sobre a inclusão, ao mesmo tempo em que permitia levantar as percepções iniciais que os cursistas tinham sobre este assunto.

No levantamento das percepções iniciais sobre educação inclusiva, os dados demonstraram que, para a maioria dos cursistas, antes do desenvolvimento do módulo, esta expressão se referia, exclusivamente, à inclusão das Pessoas com Deficiência. De fato, quando indagados sobre o que entendiam por inclusão, as respostas não variaram muito das que vemos abaixo:

“Alunos com algum tipo de deficiência freqüentando uma turma de alunos sem deficiência.” (T. 24)

“Inclusão é saber aceitar, respeitar e (saber) atender aos alunos portadores de deficiências físicas ou mentais, integrando-os ao convívio escolar e social, ajudando-os a vencer barreiras, incentivando-os da melhor maneira.” (T.27)

“Entendo que a inclusão é um processo no qual as escolas estão se abrindo para receber alunos com necessidades especiais. Sejam elas físicas ou mentais. Esses alunos, então são inseridos nas turmas regulares e têm a oportunidade de socialização.” (T.50)

Pelos trechos anteriores podemos ver que, muitas vezes, a inclusão ainda é confundida com a concepção de integração³⁶: *“Esses alunos são inseridos nas turmas regulares e têm a oportunidade de socialização.”* Mas afinal, o que configuraria essa socialização? Apenas a oportunidade de conviverem, inseridos no mesmo espaço? Nesse caso, a integração pode ser definida como um “processo de participação das pessoas num contexto relacional, sem que as pessoas participem das mesmas atividades ou situações” (MANTOAM, 1998 apud GRANEMANN, 2005, p.40-41). No que tange à inclusão, esta pode ser concebida como uma inserção mais radical, completa e sistemática na vida social e educativa. O que, segundo Santos (2002, p.107) apoiando-se em Werneck (1997), pressupõe uma ruptura conceitual e paradigmática:

O foco de ação fica visivelmente redirecionado: do indivíduo para o sistema e suas diferentes formas de organização para ajuste às necessidades dos que as possuem. Fica, ainda, claro o aprofundamento das discussões no plano político: é necessário discutirmos – e sabermos - o que temos em mente quando falamos em educação: que tipo de sociedade queremos construir, de que mudanças precisamos para que isto se torne realidade. Em outras palavras, impõe-se a necessidade de sabermos o que é preciso redefinir (em todas as dimensões: individual, política, social, econômica, educacional, familiar...) para que os novos objetivos se concretizem.

Ao mesmo tempo, percebemos, em um pequeno grupo de respostas, um viés preconceituoso no trato da inclusão das Pessoas com Deficiência, que eram vistas como um problema ou como incapazes pela escola, como podemos ver pelas frases transcritas a seguir:

“Incluir alunos na escola, que muitas vezes são vistos como alunos problemas” (T. 24)

“Não mais ter que separar o que ou quem, por qualquer motivo apresente alguma diferença do padrão normal. Incluir para não segregar.” (T.49)

“É dar oportunidade aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais (em função, por exemplo, de alguma deficiência física ou mental) de estudarem nas classes regulares da escola, de acordo com o seu nível de ensino, tendo assim a oportunidade de conviverem com outras crianças e/ou jovens que não tenham tais problemas” (T.51)

³⁶ Sabemos que os conceitos de integração e inclusão podem ser empregados como sinônimos ou não, dependendo da concepção teórica escolhida. Neste estudo optamos por distingui-los como fenômenos diferentes.

Nesse sentido, observamos que a educação inclusiva para muitos educadores ainda se restringia à inserção/integração das Pessoas com Deficiência no contexto escolar, integração esta que ainda se encontra conectada a preconceitos e estigmas que tendem a rotular esses indivíduos como incapazes, incompletos, fora do “*padrão normal*”, alguém a quem faltaria algo, cabendo a escola acolher e “enquadrar”, como vemos no depoimento seguinte:

“É a aprendizagem de todos os alunos que estão inseridos no contexto político-pedagógico, independente de suas facilidades e dificuldades em relação aos conteúdos e situações especiais, levando a todos a um ritmo de aprendizagem homogênea.” (T. 48) (grifos nossos)

Sobre essa questão Skliar (1999, 2001) nos alerta para os perigos de uma inclusão que ele chama de *excludente*, uma vez que a mesma reforça os mecanismos sociais que produzem a exclusão e na qual os indivíduos devem se adequar à escola, ao invés de trabalhar no sentido de que a escola se adapte aos mesmos. Essa prática acaba levando ao assistencialismo e não à educação, pois reflete uma dinâmica em que as oportunidades são reduzidas por uma visão que considera tais indivíduos como incapazes de prosseguir.

Em uma visão multicultural, as diferenças não são vistas como déficits ou falhas, e sim, como características que tendem a enriquecer o espaço escolar. Da mesma forma, elas não se resumem às características psicofísicas dos sujeitos. Nessa visão é valorizada toda diversidade cultural dos sujeitos que formam o espaço escolar, tomando como ponto de partida a superação dos preconceitos, dos processos homogeneizantes, dos binarismos e dos congelamentos identitários (CANEN, SANTOS, 2006; CANEN, CANEN, 2005; CANEN, XAVIER, 2005).

É importante ressaltarmos que também foi encontrada no depoimento de alguns cursistas, uma compreensão da educação inclusiva mais voltada para o atendimento à diversidade cultural e suas múltiplas diferenças, denotando um viés multicultural:

“Para mim inclusão significa congregação de etnias, credos religiosos, diferenças sociais, econômicas, culturais e físicas. Trabalhando estas diferenças de forma a se caminhar para um objetivo comum.” (T.27)

“Valorização de diversidades étnico-culturais, sociais e dos portadores de necessidades educativas especiais no ambiente escolar. Observando e respeitando as diferenças de modo a oportunizar experiências ricas de aprendizagem para todos.” (T. 49)

“É saber conviver com as diferenças e respeitá-las. É a possibilidade de acesso de todos à educação, independente de suas necessidades educacionais especiais, suas convicções sociais, culturais, pessoais, políticas ...” (T.50)

Dentro deste grupo de respostas, surgiram opiniões que compartilhavam da necessidade de trabalhar o atendimento às diferenças no contexto escolar e que se traduziam em medidas, tais como: *dar oportunidades aos diferentes; resguardar da discriminação; acolhimento e aceitação do outro; oferta de uma educação de qualidade para todos; reduzir as desigualdades, aprender a conviver com as diferenças; e entender e reconhecer o outro.*

Concomitante a esses depoimentos, encontramos, de forma bem reduzida (apenas cinco do total de cursistas de todas as turmas), alguns que apresentavam indícios de uma postura multicultural mais crítica em relação ao assunto, e que transcrevemos integralmente a seguir:

“Supostamente é uma ação que visa conceder ao cidadão do futuro uma oportunidade de exercer sua cidadania e gozar de seus direitos sociais. Num aspecto mais abrangente, inserir as pessoas diferentes no ambiente social, respeitando suas diferenças e limitações, resguardando-a de discriminações.” (T. 24)

“Oportunizar o acesso a determinado conhecimento, objetos, levando em conta a diversidade, a fim de reduzir a desigualdade.” (T.28)

“Pensando em educação para todos posso dizer, que Incluir é acolher a todos em sua diversidade. Para que isso se torne possível, é preciso sensibilizar e preparar todos que trabalham em uma Instituição Escolar (merendeira à direção)para que o preconceito, a falta de solidariedade, seja “vencido”. (T. 49)

“Eu entendo a inclusão como um ato abrangente, no qual a principal meta é o de derrubar barreiras preconceituosas na nossa sociedade. Incluir é dar oportunidades.” (T.50)

“É um instrumento importante para construção do contexto em um espaço democrático e valorizador da pluralidade cultural.” (T.50)

Tais depoimentos foram selecionados porque evidenciavam uma preocupação em caracterizar a inclusão escolar como uma ação valorizadora da diversidade cultural, voltada

para o fomento da equidade, da democracia e para o combate ao preconceito e a todas as formas de discriminação.

Em um segundo momento, quando inquiridos sobre como vinham vivenciando a educação inclusiva em suas escolas, alguns aspectos importantes surgiram. O primeiro grupo, que totalizava a maioria das respostas e que evidenciava uma visão de inclusão associada exclusivamente às Pessoas com Deficiência, conforme comentamos anteriormente, afirmava não poder vivenciar a inclusão devido à falta de condições adequadas para trabalhar e receber os chamados “deficientes” na escola. Dentre os problemas levantados destacaram-se: *a existência de turmas numerosas, a localização da escola, as instalações físicas inadequadas, a falta de uma proposta pedagógica apropriada, professores sem preparo teórico e técnico, desmotivação dos professores, falta de apoio especializado, falta de colaboração da comunidade escolar, e até mesmo, a ausência de Pessoas com Deficiência na escola.*

“Com algumas dificuldades somente na parte física, pois muitas vezes estrutura do prédio não está adequada a certas necessidades.” (T.27)

“Na minha escola não há aluno específico para atendimento de inclusão, mas as escolas devem sempre pensar (planejar) prevendo um atendimento diferenciado e que oportunize o atendimento a várias aprendizagens.” (T.49)

“Todos os professores buscam compreender e vivenciar a inclusão. Contudo o despreparo profissional para aprender a lidar com as deficiências (auditivas, visuais, mentais) dificulta o trabalho. É preciso uma capacitação do profissional no sentido de transformar suas práticas de modo a lidar e atender os objetivos da inclusão.” (T.50)

“O que podemos constatar é infelizmente hoje em nossas escolas, o aluno está “incluso” para não ficar de fora da escola. Não há um apoio por parte dos órgãos competentes, os professores não são capacitados para trabalhar com práticas inclusivas, não há sala de recursos com materiais didáticos apropriados, etc., ou seja, é inclusão pela exclusão.” (T.51)

Nas respostas apresentadas pelos cursistas identificados como mais sensíveis à articulação da inclusão ao multiculturalismo, referidos anteriormente, já se fazia sentir uma preocupação com a questão, que se traduzia em práticas pedagógicas. No entanto, mesmo nesses casos, tais práticas pareciam representar medidas estanques e pontuais, sem grandes perspectivas de continuidade ou aprofundamento, como se percebe nos extratos a seguir:

“Temos tentado junto ao corpo docente e o aspecto físico da escola abarcar essas diferenças no nosso alunado. Sejam elas físicas (alunos em cadeira de roda) ou psíquicas (alunos com defasagem intelectual), até diferenças culturais e religiosas (Adventistas do Sétimo Dia, que não podem assistir aulas nas sextas). (T. 27)

“Uma preocupação em atender às diferenças; mas na verdade não tenho visto as escolas, em geral, conseguirem um sucesso a este respeito.” (T. 48)

“Temos vivenciado a inclusão, procurando nos sensibilizarmos com oficinas, troca de experiências, capacitações para que a motivação em trabalhar com a diversidade humana seja possível e prazerosa. Sempre será possível se nos aceitarmos em nossas diferenças.” (T. 49)

Muito embora tenha ficado constatada uma séria preocupação com a questão em pauta, ficou evidenciado de forma clara e na quase totalidade das respostas que, nas escolas representadas pelos integrantes do curso, ainda não se configurava verdadeiramente uma educação inclusiva em seus currículos e práticas pedagógico-curriculares. De acordo com Canen e Moreira (1999, p.18-19), para que um processo curricular e suas conseqüentes práticas possam estar informados por esta perspectiva inclusiva multicultural crítica, faz-se necessário:

[...] articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presentes no contexto concreto da sala de aula [...].

[...] focalizar as diferenças como processo de construção, decodificar teoria e conceitos na perspectiva do outro, bem como desafiar mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias nos materiais didáticos e nos discursos da sala de aula.

[...] destaque-se a importância do diálogo como elemento delineador de uma prática curricular multiculturalmente orientada.

Subjacente a essas medidas, a sensibilização daqueles que integram a comunidade escolar para o trabalho com as diferenças, nesse contexto, é condição indispensável para a prática de uma educação inclusiva. É preciso modificar olhares, rever posições pessoais e profissionais, mudar posturas e romper barreiras atitudinais, se quisermos realmente empreender uma educação que se efetive nas suas concepções e práticas como articuladora e valorizadora dessa diversidade.

Em um terceiro momento, ao serem questionados sobre quais eram as suas expectativas sobre o módulo de Educação Inclusiva, ficou realçada a vontade e a necessidade que os cursistas tinham de receber subsídios que os auxiliassem a entender e trabalhar a inclusão. Esse fato denotava uma angústia e uma insegurança em relação à questão, ao mesmo tempo em que grandes expectativas eram depositadas no módulo que seria desenvolvido no nosso curso, como podemos ver nas respostas que se seguem:

“Esclarecimentos, embasamento, apoio... É o primeiro passo concreto para nos ajudar...” (T. 28)

“Parece-me bastante interessante porque nós pensávamos em educação inclusiva para os alunos e o corpo docente/administrativo fica totalmente alijado das políticas públicas para o treinamento/capacitação.” (T. 28)

“Espero que este módulo traga uma “luz” no sentido de suavizar nossas angústias em relação à dificuldades de se trabalhar com essa “nova” realidade.” (T. 50)

“Nos auxiliar – desmistificar o “fantasma” da inclusão.” (T. 51)

Para mais da metade dos cursistas, a realização da inclusão, no âmbito escolar, ainda era uma verdadeira incógnita. Apesar de aparentemente conhecerem o seu conceito, esses coordenadores pedagógicos não tinham a menor idéia de como agir para efetivar a inclusão em suas escolas. Para muitos era uma novidade, uma *“nova realidade”* e, por conta disso, havia uma enorme solicitação para que o módulo propiciasse uma troca de experiências, um aprendizado e um embasamento teórico e prático.

Esse aspecto levantado nos fez refletir sobre dois pontos importantes em relação à proposta de educação inclusiva para escolas: o primeiro refere-se à forma como ela vem sendo implementada, de forma vertical pelas políticas públicas, sem maiores esclarecimentos ou debates com a comunidade escolar. O segundo ressalta a questão da *“invisibilidade”* das demais diferenças (além das Pessoas com Deficiência) no contexto escolar. Pois, se para alguns dos coordenadores consultados, a inclusão se caracterizava como uma *“nova realidade”*, isso pressupõe que, para os mesmos, não existiam excluídos na escola antes da entrada das Pessoas com Deficiência. Mais do que um fenômeno de hierarquização das diferenças³⁷, vemos aqui um fenômeno de negação, como se para os demais grupos

³⁷ Fenômeno em que uns são considerados mais *“diferentes”* que outros e, portanto, mais excluídos.

identitários que compõem a escola, não houvesse discriminação, silêncio, segregação ou exclusão.

Os dados levantados pelo questionário de sondagem inicial ficaram comprovados quando os cursistas foram solicitados a posicionar-se sobre o tema. Durante e após o término da parte teórica do módulo, ficou evidente que, para alguns, conceber a inclusão em uma perspectiva de multiculturalidade era algo inédito ou impensado. Discutir questões étnicas, de gênero, de sexualidade, de religiosidade ou mesmo as que envolviam dificuldades de aprendizagem, repetência e evasão escolar, resultou em debates e polêmicas acirradas. Para uns, o enfoque mostrou-se revelador, ampliando-lhes a visão sobre a exclusão na escola; para outros, levou a atitudes de resistência, que evidenciavam posturas arraigadas e, algumas vezes, preconceituosas.

Em relação a esse último ponto, vimos que a questão da sexualidade em muitas escolas ainda não possui espaço para discussão. A identidade homossexual ainda é vista por alguns educadores como um desvio, e não como mais um exemplo da pluralidade identitária. Dentre todas as temáticas discutidas, essa foi a que mais polêmica causou e aquela para a qual os cursistas mostraram-se menos preparados. Em várias ocasiões, e em turmas distintas, as opiniões resvalaram para o preconceito e a discriminação ou relatavam a existência dessas situações no cotidiano escolar, denotando que a questão em pauta necessita de mais espaço para discussão no campo educacional, se pensarmos em uma educação inclusiva na perspectiva mais ampla proposta pelo multiculturalismo.

“Não acho que a homossexualidade deva ser tratada como opção e sim como uma disfunção sexual que deve ter “n” motivos.” (T. 27)

“Eu tenho vivido a inclusão de maneira insatisfatória. Depende do grupo que se apresenta. Tive problema com a escola com um estagiário homossexual. Professores e direção queriam impedir sua atuação. Foi o estagiário com melhor desempenho no ano passado.” (T. 48)

Podemos afirmar que, apesar da reação refratária, e muitas vezes, preconceituosa de alguns cursistas em relação à questão da identidade homossexual, o desenvolvimento de um currículo imbuído de uma perspectiva multicultural crítica, se configurou como uma oportunidade em que os participantes puderam enfrentar, discutir, refletir sobre o tema, e conseqüentemente, questionar velhos “tabus”, conforme evidenciamos em um estudo anterior:

[...] tais currículos devem buscar preparar os futuros professores para ultrapassarem a crítica e a denúncia à discriminação e às formas de violência sofridas pelos homossexuais nas escolas. Eles devem ser capazes de reconhecer o jogo político que informa as questões da identidade sexual, por meio dos quais, “as identidades gays e lésbicas atuam no interior de regimes discursivos de normatividade, de violência simbólica e material e invisibilidade policiada” (BRITZMAN, 1996, p.81). [...] é preciso que os currículos dos cursos de formação docente e seus professores formadores mantenham uma vigilância constante sobre seus discursos e práticas, por meio de um processo de debate e reflexão ativa, trazendo mais questionamentos que respostas, instigando a dúvida, a incerteza e iniciando um processo de desnaturalização de práticas e discursos que essencializam e homogeneizam as identidades. É preciso desenvolver uma prática pedagógica que não esteja vinculada à dinâmica da dominação e da subordinação, mas que seja capaz de romper a lógica binária do “normal/anormal”, “navegando as fronteiras culturais do sexo” (BRITZMAN, 1996), promovendo encontros e espaços cotidianos nos quais identidades hetero e homossexuais possam se sentir igualmente respeitadas e representadas. (XAVIER, 2009a, p.12-13)

Outro aspecto que levantou polêmica, por não ser um consenso³⁸, foi o que ressalta a exclusão daqueles que “não conseguem aprender” e que, conseqüentemente, “fracassam” e acabam por ser “expulsos” da escola, mas que, em muitos casos, não são identificados pelos educadores como um grupo de excluídos. Dentro dessa categoria, encontramos alunos com dificuldades de aprendizagem, repetentes, com defasagem idade-série e evadidos. Não descartando que tais problemas podem ter a influência de outros fatores (sociais, econômicos, familiares, de saúde, etc.), o módulo procurava destacar o papel da escola e do currículo e práticas escolares nesse processo de exclusão. A homogeneização dos currículos, métodos e instrumentos de ensino e a prática de uma avaliação apenas classificatória, aliadas a uma abstração dos professores em relação à realidade sociocultural de seus alunos, leva a um silenciar das diferenças e a uma ratificação do fracasso escolar (CANEN, 1997).

“Inclusão como o próprio nome diz é colocar o outro também, ou seja, incluir na escola, no grupo. É incluir os alunos que não conseguem aprender e repetem muitas vezes a mesma série. (T. 28)

“É muito polêmico discutir problemas de aprendizagem, porque excluir esse aluno é muito fácil, incluí-lo é uma sabedoria.” (T. 50)

³⁸ O não consenso se caracterizou na medida em que alguns cursistas não consideravam o fracasso escolar como uma forma de exclusão. Para eles, isso se constituía como um fato normal no processo escolar, em que o aluno e família são considerados os culpados pelo resultado.

“Trabalhar com alunos repetentes e com dificuldades de aprendizagem ainda representa uma resistência por parte do grupo.” (T.51)

Pari passu conseguimos notar que, ao mesmo tempo em que as discussões sobre os diversos grupos excluídos surgiam no desenrolar do módulo, outro aspecto se destacou de uma forma muito contundente: *a consciência de que o grupo de coordenadores pedagógicos em questão também se sentia um grupo excluído no espaço escolar*. Conforme evidenciamos na seção anterior deste capítulo, essa situação se configurava claramente para os cursistas, uma vez que os mesmos alegavam não possuir, dentro das escolas, um espaço claro de atuação e um reconhecimento da sua importância. O sentimento de exclusão que assolava o grupo e que emergia, constantemente, nos debates durante as aulas, serviu como um fator de integração que acabou por contribuir, por meio de um processo de identificação, para a construção de uma identidade coletiva e institucional (CANEN, CANEN, 2005a).

c. Implementando uma educação inclusiva multicultural: pesquisadores em ação...

Ao término de cada encontro, eram levadas, para serem feitas “em casa”, uma auto-avaliação (Anexo 2) e um roteiro de pesquisa-ação (Anexos 3, 4 e 5), que deveriam ser desenvolvidos e trazidos, no encontro seguinte³⁹. Essa etapa tinha como objetivo fazer com que cada cursista fizesse uma reflexão sobre os conceitos estudados, tentando, ao mesmo tempo, implementá-los em suas escolas. Mais do que um processo de auto-avaliação do cursista, essas tarefas serviam como instrumento de avaliação do próprio módulo e do encontro, além de tornar os atores escolares também pesquisadores-em-ação. Vejamos a proposta de pesquisa-ação extraída do Módulo 4:

Atividade 2: Roteiro para desenvolvimento de um mini-projeto de pesquisa-ação

Tendo em vista que a Educação Inclusiva deve ser uma realidade presente em todas as escolas, estamos apresentando um roteiro com questões para serem respondidas por você a partir de uma análise da realidade de sua escola. Este roteiro servirá como orientador para uma ação, que deve ser realizada nos moldes de uma pesquisa-ação, buscando promover, transformar ou dinamizar a inclusão. Para tanto, você deve selecionar uma das questões propostas no Plano de Ação, devendo colocá-la em prática na sua escola. Os resultados

³⁹ Lembramos que os encontros eram quinzenais, e que apesar de ser solicitada a devolução do trabalho no próximo encontro, os mesmos foram aceitos até o final do curso.

dessa intervenção devem ser trazidos no próximo encontro. (XAVIER, 2005, p.30)

A pesquisa-ação planejada para o Módulo 4 – Educação Inclusiva constava de duas etapas: *o diagnóstico*, que era composto de um questionário sobre a realidade sociocultural da escola (Anexo 3) e uma tabela com indicadores de inclusão (Anexo 4) e *o plano de ação* (Anexo 5) que permitia ao coordenador pedagógico traçar ações e metas para desenvolver a inclusão na escola.

Esse tipo de metodologia foi escolhido como um instrumento de trabalho porque possibilita ao pesquisador (aqui representado pelos cursistas) desempenhar “um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1996, p.16-17), organizando o desenvolvimento da investigação a partir de uma ação planejada. Nesse caso, a atitude do pesquisador deve ser sempre de “escuta” e elucidação dos aspectos da situação com o objetivo de aprimorar a própria prática. Partindo desse princípio, Engel (2000) afirma que a pesquisa-ação possui algumas características essenciais que devem ser consideradas, tais como: a não-separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa; a validade da pesquisa baseia-se no critério de utilidade dos dados para todos os envolvidos; a possibilidade de ocorrência de mudanças; a exigência de respostas práticas; o caráter situacional, ou seja, encontra-se ligada a uma situação específica e busca respostas para mesma; e uma ação auto-avaliativa, permitindo reflexões e modificações durante todo o processo que se dão por meio de um feedback contínuo.

A primeira parte do diagnóstico (*Conhecendo a sua escola*) realizado nas escolas pesquisadas pelos coordenadores pedagógicos possibilitou a formação de um painel interessante sobre a inclusão na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Vejamos os dados apresentados pelos cursistas:

- a categoria que recebeu o maior destaque na composição sociocultural das escolas foi a classe social (alunos oriundos de família de baixa renda), aparecendo em 60% dos levantamentos feitos. A seguir aparecem as categorias étnico-racial (com destaque para os afro-descendentes), pessoas com deficiência e faixa etária (com destaque para os idosos), com o mesmo percentual (14%). Outras categorias também foram mencionadas em menores percentuais: sexualidade (com destaque para os homossexuais), religião, regionalismo (com destaque para os nordestinos); dificuldades de aprendizagem e gênero⁴⁰;

⁴⁰ Diferentes categorias foram citadas em mais de um levantamento.

- aproximadamente 72% dos cursistas afirmaram que a relação entre os diversos grupos sociais que compõem a sua escola é harmoniosa. Ao mesmo tempo foi interessante notar que em alguns dos levantamentos que acusavam a harmonia no ambiente escolar (27%), afirmavam haver preconceito (velado). Apenas 25% dos cursistas consideraram as relações na sua escola conflitante e/ou preconceituosa;
- em 61% das escolas pesquisadas existiam propostas de trabalho inclusivas, tais como: inclusão de Pessoas com Deficiência nas salas regulares, sala de recursos, projetos escolares e classes de aceleração. Curiosamente em um único levantamento foi afirmado que os profissionais da escola eram contra a inclusão, justificando a ausência de propostas inclusivas. Na maior parte das escolas com propostas inclusivas (85%), as ações desenvolvidas foram consideradas satisfatórias;
- foram considerados pelos coordenadores pedagógicos como os dois maiores problemas das escolas em relação à inclusão/exclusão escolar: a falta de preparo dos profissionais da educação e a falta de estrutura física das escolas para receber as Pessoas com Deficiência;
- para 51% dos coordenadores pedagógicos, os professores têm percebido a política de inclusão escolar como algo positivo. Para 21%, os professores têm “boa vontade”, mas infelizmente, se encontram despreparados para lidarem com a situação, o que pode gerar atitudes de resistência nos mesmos;
- a prática mais utilizada para diagnosticar os alunos que necessitam de práticas educativas inclusivas foi a observação do professor (27%). Ao mesmo tempo, 22% afirmaram não utilizar nenhuma prática para realizar esse diagnóstico;
- de acordo com o levantamento o maior número de alunos que necessitam de práticas inclusivas compreende, primeiramente, os alunos com dificuldades de aprendizagem e em seguida, as Pessoas com Deficiência;
- a maior parte dos coordenadores pedagógicos (63%) afirmou que a sua atuação no processo de inclusão da escola se referia a aprofundar-se no assunto, planejando estratégias, orientando e facilitando o trabalho dos professores.
- mais da metade (52%) dos coordenadores alegou conhecer os programas de educação inclusiva promovidos pela Secretaria de Educação.

Os dados anteriores nos levaram às seguintes reflexões: há um reconhecimento, por parte dos coordenadores pedagógicos, da existência de diferentes grupos socioculturais no espaço escolar, mesmo que o predomínio ainda seja na classe socioeconômica, denotando a ampliação de um “olhar multicultural” sobre os grupos que compõem a escola; há o relato de uma pseudo-harmonia verificada em algumas escolas, visto que se admite a existência de um preconceito velado, o que parece indicar o aparecimento de um olhar mais crítico por parte dos coordenadores sobre a questão do preconceito; e apesar da maioria das ações inclusivas nas escolas terem sido consideradas satisfatórias e a política de inclusão vista como um aspecto positivo para o corpo docente, contraditoriamente, ainda há um número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem⁴¹ (considerado o maior problema da exclusão escolar⁴²) e um despreparo, tanto profissional como estrutural, nas escolas, demonstrando que as práticas inclusivas ainda se encontram incipientes.

A segunda parte do diagnóstico se refere a um quadro com indicadores de ações inclusivas⁴³ (Anexo 4) que deveria ser respondido pelos coordenadores pedagógicos tendo em vista as práticas inclusivas realizadas em suas escolas. Nessa etapa intentávamos fazer com que os cursistas refletissem e avaliassem em que medida a equipe escolar vinha empreendendo esforços (ou não) para o desenvolvimento de uma educação inclusiva multicultural. Vejamos os resultados alcançados a partir dos indicadores:

A. Criando uma cultura inclusiva com a comunidade escolar – segundo os dados apresentados, na maioria das escolas pesquisadas (mais de 65% de respostas positivas em todos os itens) há uma cultura inclusiva desenvolvida pela equipe escolar que permite que todos da comunidade escolar se sintam participativos e respeitados. Em apenas 5% das escolas foi assumido que não havia uma cultura inclusiva.

B. Estabelecendo valores inclusivos na escola – neste caso foi ressaltado o papel positivo da equipe escolar na proposição e no desenvolvimento de valores inclusivos por mais de 64% das escolas. A ressalva ficou por conta da comunhão dos pais com a filosofia inclusiva proposta pelas escolas, fato descrito em apenas 31% das escolas.

⁴¹ Segundo números apresentados no levantamento feito pelos coordenadores.

⁴² O que denota um avanço em relação à concepção inicial encontrada entre muitos cursistas, que desconsiderava essa categoria como um grupo excluído no contexto escolar.

⁴³ Os indicadores foram extraídos e adaptados de Booth e Black-Hawkins (2001).

C. Desenvolvendo uma política inclusiva na escola – neste item se destaca novamente o papel positivo da equipe escolar no processo de acolhimento e de facilitação do acesso (81%). O problema levantado se refere à estrutura física das escolas, pois para os coordenadores pedagógicos 56% não possuem estrutura adequada.

D. Organizando um suporte para diversidade – as atividades desenvolvidas em mais de 63% das escolas foram consideradas satisfatórias para atender a diversidade dos alunos, diminuindo barreiras e combatendo o *bullying* e o preconceito.

E. Desenvolvendo práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem – em mais de 69% das escolas o processo de ensino-aprendizagem tem sido desenvolvido como uma ação promotora da inclusão.

F. Mobilizando recursos auxiliares – a falta de recursos (32%) e de apoio por parte de especialistas (42%) foi considerada um dos grandes problemas para realização da inclusão pelas escolas. Ao mesmo tempo foi relatado que em mais 53% das escolas são desenvolvidas pela equipe escolar discussões teórico-práticas sobre processo de inclusão.

Os dados dos indicadores das ações inclusivas se coadunam com os apresentados no diagnóstico, que ressaltam a falta de estrutura física, de preparo e apoio institucional anteriormente relatados, e da existência de uma pretensa harmonia no contexto escolar, uma vez que os cursistas consideram que as escolas estão envidando esforços para promoção da inclusão, apesar de admitirem ainda haver problemas que precisam ser solucionados.

Concomitante a esses dados pudemos verificar que a proposta desenvolvida no módulo não só conseguiu ressonância junto àqueles que estavam envolvidos diretamente no curso, mas também alcançou várias das escolas das quais faziam parte. Isso pode ser percebido por meio dos resultados das atividades de pesquisas-ação propostas e dos depoimentos durante os encontros seguintes, como ilustramos a seguir:

“No meu plano de ação, primeiramente proponho uma pesquisa com os alunos da escola sobre preconceito. Posteriormente, uma palestra mostrando o que é o preconceito e o que se pode fazer para minimizar essa realidade no contexto educacional, mostrando como os alunos podem ajudar aos colegas, auxiliando-os a entender e a ajudar quem se sente fracassado ou excluído por algum motivo de ordem interna ou externa, procurando diminuir com isso o afastamento da escola. Procurando melhorar o discurso para não reforçar

estereótipos e mudando os conceitos para que as pessoas possam se respeitar, cooperar e ser solidários em aos outros. Construir a partir daí um novo conceito para que as diferenças sejam naturais e possíveis de conviver e ajustar ao convívio diário.” (T.48)

“Temos discutido de forma ampla questões como: multiculturalismo, preconceito, discriminação e exclusão, destacando a necessidade de conscientização cultural. A próxima etapa inclui a seleção de textos específicos para leitura no espaço escolar (reunião de professores e sala de aula), além de utilizarmos material de mídia (artigos de jornal e revista, reportagens, fotos, impressos de turismo, vídeo) a fim de favorecer a discussão.” (T. 49)

“A inclusão dos portadores de necessidades especiais é um assunto teoricamente muito discutido, mas com pouca prática podemos constatar. Nós começamos a levantar o assunto informalmente com alguns professores na hora do recreio ou de coordenação, e detectamos algumas angústias que são, na verdade, o reflexo da falta de preparo de todos para lidarmos com essa situação. (...) Resolvemos então organizar um pequeno levantamento junto a um grupo de professores, trabalhando por amostragem. As perguntas eram: Você já ouviu falar em educação inclusiva? Em caso afirmativo, já estudou em algum momento esse tema? (...) Recolhemos os questionários que foram respondidos e encontramos a seguinte realidade: a maioria já “ouviu falar” sobre o tema, mas desconhece seu conteúdo. Poucos já tiveram oportunidade de estudar ou, ao menos, ler alguma coisa sobre o tema. (...) Distribuímos aos professores um documento com o trecho da Declaração de Salamanca que se encontra na página 13 do módulo IV e propomos o estudo sobre educação inclusiva em nosso projeto de desenvolvimento pedagógico ao longo de 2006. (...) Nós, coordenadoras pedagógicas estamos reunindo material e pretendemos organizar um projeto para 2006 sobre o assunto com estudo de textos, palestras com especialistas no assunto, depoimentos de familiares e professores que já lidam com essa situação em suas vidas.” (T.51)

A partir dos depoimentos, percebemos que a conscientização quanto à diversidade de identidades culturais e o papel da escola como organização multicultural (CANEN, CANEN, 2005a) foi incrementada com a pesquisa-ação realizada, a partir do Módulo 4, dentro dessa perspectiva. Destarte, destaca-se o papel dos cursistas como multiplicadores dos conhecimentos, papel este propiciado pela estratégia adotada no curso, que instigou os próprios participantes a se constituírem como pesquisadores em ação e que levou em conta o diálogo e os saberes docentes para sua concretização. Os exemplos acima indicam que a proposta serviu como propulsora de um repensar e de uma reelaboração da prática pedagógica, levando em conta as identidades docentes e discentes, bem como as da própria comunidade de entorno escolar.

Ainda como resultado da pesquisa-ação implementada pelos cursistas em suas escolas apresentamos outros aspectos interessantes e, até mesmo, contraditórios. Ao serem questionados sobre se teriam encontrado facilidades ou dificuldades no desenvolvimento da pesquisa-ação proposta para ser trabalhada em suas escolas, a maior parte dos coordenadores alegou não ter encontrado dificuldades para tal. No entanto, como complemento das respostas, apareceram várias afirmações que pareciam contradizer o que foi exposto nos trabalhos apresentados. Dentre estas, destacamos:

- *a existência de resistência dos professores à realização de uma proposta de ação inclusiva;*
- *o desconhecimento das pessoas sobre o assunto, embora todos soubessem que a questão era importante;*
- *a dificuldade de identificar os vários grupos socioculturais existentes na escola;*
- *o caráter polêmico do assunto;*
- *a existência de clara rejeição aos chamados “diferentes”;*
- *falta de tempo e espaço para implementação da pesquisa.*

No que tange aos resultados das auto-avaliações, a análise das mesmas revelou que os cursistas destacaram como idéias novas trazidas pelo Módulo 4, as seguintes:

- *o conceito de educação inclusiva como um processo abrangente que engloba diversos grupos, além das Pessoas com Deficiência;*
- *a concepção de que incluir é muito mais que permitir o acesso à escola. É um direito social e não um ato de benevolência ou assistencialismo;*
- *a conscientização acerca da existência de um preconceito velado na sociedade e na escola;*
- *a necessidade de reavaliação de conceitos como “normalidade”, “identidade” e “diferença”;*
- *o entendimento de que o “fracasso escolar” é uma forma de exclusão;*
- *o rompimento com o olhar hierarquizado sobre as diferenças;*
- *a noção de que a heterogeneidade é a regra e não a exceção no contexto escolar;*
- *o reconhecimento dos benefícios da educação inclusiva para a sociedade.*

Percebemos, por meio das respostas anteriores, que olhar para inclusão a partir de uma perspectiva multicultural crítica, resultante do módulo trabalhado, significou uma abertura de

novos horizontes, inclusive no que se refere à necessidade de rever conceitos pessoais e a desconstrução de discursos naturalizados e preconcebidos sobre as diferenças.

No que diz respeito às idéias consideradas mais polêmicas, foram destacadas:

- *a contradição entre a proposta de educação inclusiva feita pelas políticas públicas em educação e realidade das escolas e dos profissionais da educação – imposição legal X condições reais;*
- *a possibilidade de desenvolver atividades inclusivas conjuntamente com o conteúdo a ser trabalhado pela escola, inserindo-as no currículo;*
- *a questão da identidade sexual;*
- *a dificuldade e resistência em lidar com Pessoas com Deficiência;*
- *a naturalização e dissimulação de preconceitos;*
- *a dificuldade de reconhecer, aceitar e trabalhar as “diferenças”.*

Não obstante, a influência de outros fatores importantes, podemos concluir que as respostas listadas parecem evidenciar a necessidade urgente de se incorporar, à formação de professores, uma visão multicultural que possa ser traduzida em ações pedagógicas que contribuam para que as dificuldades e resistências apontadas em relação à diversidade cultural no contexto escolar sejam minimizadas (CANEN, 2005). Nesse sentido, afirmamos que:

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e a aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e estereótipos. (CANEN, XAVIER, 2005, p.336).

3.5 Avaliando a trajetória

Como avaliação final desta parte do estudo empreendido, podemos afirmar que a relevância do curso de capacitação para coordenadores pedagógicos não se deu apenas no âmbito dos cursistas. Para aqueles, que como nós, estivemos envolvidos em todo seu processo

de desenvolvimento, ele serviu como um instrumento multicultural de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional, aperfeiçoamento e revisão de conceitos.

O curso também serviu para clarificar a existência de conflitos entre as instituições envolvidas, procurando diminuir as distâncias entre secretaria de educação, universidade e escola. Retirar da “torre de marfim” a academia, aproximando-a dos que vivenciam o “chão da escola” é aproximar teoria e prática, ideal e real, é realizar a práxis tão almejada. É derrubar preconceitos, ampliando e compartilhando espaços para o pensamento, dando voz e vez aos profissionais da educação, valorizando suas identidades. É buscar soluções em conjunto com os que vivenciam os problemas da educação. Nesse sentido, argumentamos que a extensão universitária, aqui delimitada em termos de ações universitárias no campo da formação continuada de professores e gestores educacionais da rede pública de ensino, pode contribuir para uma visão mais alargada sobre a educação em uma perspectiva multicultural, propiciando férteis diálogos entre a universidade e a escola.

Também verificamos que o desenrolar do curso permitiu para muitos participantes repensarem e reconhecerem que o trato com a diversidade cultural e as diferenças no contexto escolar deveria ir além do simples aceitação e celebração acrítica. As discussões, ações e tarefas realizadas evidenciaram esse processo de reflexão e em alguns casos, uma mudança nos discursos. Dentre os aspectos evidenciados que contribuíram para uma possível reconfiguração das identidades docentes envolvidas, destacamos: a reavaliação dos conceitos sobre identidade e diferença, inclusão e exclusão; o auto-reconhecimento e a valorização pelos cursistas de suas identidades multiculturais híbridas, descentradas e mutáveis; a assunção da existência de preconceitos e de um olhar hierarquizado sobre as diferenças; a articulação entre as diferenças por meio da interação entre os indivíduos; o entendimento de que existem múltiplas formas de excluir as diferenças e que muitas agem de forma “silenciosa”; e por fim, a consciência de que os discursos e práticas pedagógico-curriculares podem ser espaços de diálogo e negociação cultural, assim como, de inclusão e exclusão.

Promover a pesquisa-ação na perspectiva multicultural, no curso em pauta, significou discutir sua importância no contexto de nossas escolas públicas, buscando o diálogo entre a produção do conhecimento na área e a prática dos profissionais da escola envolvidos. A análise dos dados evidenciou que o olhar sobre a educação inclusiva, por parte dos profissionais da educação, estava inicialmente impregnado por uma visão de inclusão restrita à adaptação dos portadores de necessidades educacionais especiais à escola. O módulo buscou problematizar tal concepção, alargando o conceito de inclusão e inserindo-o nos questionamentos multiculturais sobre identidade e diferença, normalidade e anormalidade,

inclusão e exclusão, de modo a fomentar o diálogo das diferenças e a valorização da diversidade cultural - central para a formação de futuras gerações aptas a valorizarem essa diversidade, em um mundo marcado por intolerâncias e conflitos.

Assim sendo, pode-se concluir que pensar, organizar, implementar e desenvolver um curso de capacitação para coordenadores pedagógicos de um sistema público de educação, a partir de uma visão multicultural crítica, não foi uma tarefa fácil. Essa tarefa demandou um trabalho muito maior do que a seleção de temas atuais, conteúdos e procedimentos de ensino; ela envolveu o compromisso de todas as instituições envolvidas com um ideal de educação considerado por muitos, utópico: uma escola de qualidade que atenda de maneira equânime a pluralidade cultural brasileira.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES A PARTIR DE UMA DISCIPLINA MULTICULTURAL: O CASO A DISTÂNCIA

4.1 Contextualizando o campo de pesquisa

O curso em pós-graduação *lato sensu* foi realizado no ano de 2009 por uma secretaria de educação de um estado nordestino em parceria com uma universidade pública da região sudeste. O curso foi destinado a 3200 professores e gestores da secretaria de educação, sendo voltado para formação de gestores escolares para as escolas públicas da região. O seu objetivo principal era:

Proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades e promover as qualidades profissionais necessárias para o exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública. (extraído do Guia de Implementação do Curso, p.9)

A metodologia adotada pelo curso foi a Educação a Distância (EAD), com uma carga horária total de 522 horas, incluindo o trabalho monográfico, distribuídas em três etapas: a primeira objetivava capacitar os cursistas para utilizar o ambiente virtual (módulo de acolhimento); a segunda visava a promoção do domínio da leitura, da escrita e da linguagem matemática (módulo de nivelamento); e a terceira, se referia ao desenvolvimento das disciplinas específicas do curso (módulo de gestão e avaliação educacional), num total de 288 horas/aulas (48 horas/aula por disciplina). As disciplinas estavam agrupadas em quatro áreas: (1ª) Avaliação e Planejamento – disciplinas: Avaliação e Indicadores Educacionais e Avaliação de Programas e Políticas Educacionais; (2ª) Políticas e Instituições – disciplinas: Democracia, Direito e Políticas Públicas; Legislação e Políticas do Estado; (3ª) Currículos e Desenvolvimento Profissional – disciplinas: Gestão do Currículo na Escola e Currículo e Educação Científica no Ensino Médio e (4ª) Gestão e Liderança – disciplina: Liderança Educacional e Gestão Escolar e Liderança e Gestão para Diversidade.

Os professores participantes do curso foram divididos em 70 turmas que abrangiam 21 coordenadorias regionais de educação, sendo que cada turma era liderada por um tutor e contava com material curricular desenvolvido por professores universitários de instituições parceiras.

A dinâmica do curso contava com um ambiente virtual (plataforma *Moodle*) no qual eram disponibilizados aos alunos o material didático (textos, vídeos, atividades, audioaulas e videoaulas) e os fóruns de discussão (tutoria on-line) e através de encontros presenciais periódicos entre os tutores das turmas e os alunos (tutoria presencial). Cada fórum durava em média dez dias. Após esse período, outro fórum era criado, mas o anterior se mantinha aberto para participação. A avaliação se desenvolvia por meio das atividades propostas no ambiente virtual e na aplicação de provas presenciais.

A equipe de tutores era formada por candidatos da própria região em que o curso foi realizado, e que não possuíam vínculos com as instituições envolvidas. O processo seletivo teve como um de seus critérios a exigência de especialização *lato sensu*. Os tutores eram os únicos que mantinham um contato presencial com os alunos, que era realizado em encontros periódicos nos pólos regionais.

O objeto de estudo desta etapa da pesquisa se refere à disciplina Gestão do Currículo na Escola disciplina pela qual fomos responsáveis pela elaboração e seleção do material didático⁴⁴, (programa, textos, videoaulas, atividades e avaliações). O curso da disciplina Gestão do Currículo na Escola foi realizado em treze aulas semanais, distribuídas em aulas teóricas e aulas de revisão. A disciplina tinha como objetivo geral:

[...] situar o gestor nos debates sobre currículo e políticas curriculares, de maneira que possa assumir um papel de liderança na discussão sobre como e o que se ensina. A construção do projeto pedagógico da escola e o cumprimento desse papel esperado do gestor deve ocorrer de modo que ele consiga orientar um debate sobre o currículo, referenciado nas orientações curriculares nacionais e estaduais, nas matrizes das referências construídas para os sistemas de avaliação e, finalmente, nos resultados advindos da avaliação da educação. (extraído do Guia de Implementação do Curso, p.16)

Conforme podemos verificar pelo extrato anterior, inicialmente, a disciplina Gestão do Currículo na Escola não demonstrava possuir um caráter multicultural. Contudo, na apresentação do programa da disciplina esse referencial se revela de forma explícita.

⁴⁴ Precisamos salientar que a disciplina tinha como livro de referência o seguinte título: CANEN, A., SANTOS, A. R. (Orgs.). **Organização Multicultural. Teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. Este livro foi fruto do curso presencial analisado no terceiro capítulo deste estudo, e no qual figuramos como autora do Capítulo 2 – Educação Inclusiva. Os capítulos do livro serviram como fundamentação teórica para todos os fóruns realizados no curso a distância e ficavam à disposição dos cursistas nos pólos.

A disciplina Gestão do Currículo pretende familiarizar gestores, futuros gestores e profissionais da educação nas discussões relevantes sobre concepção, implementação e avaliação do currículo, em uma perspectiva que compreende a escola como uma organização multicultural, que envolve relações entre sujeitos e identidades culturais plurais e que tem, no gestor, um mediador destas relações. Neste sentido, o currículo e a eficiência de sua gestão passam pela compreensão desses fatores que interferem no cotidiano escolar, o que implica no entendimento de sua definição como indo muito além de uma listagem de conteúdos ou de programas a serem “cumpridos”. (extraído do Programa da disciplina, p.1)

Fato corroborado pela descrição dos eixos estruturantes responsáveis pela seleção do material didático e pelas temáticas a serem desenvolvidas durante as semanas de aula.

A partir deste olhar, os seguintes eixos estruturam a disciplina: o papel do gestor educacional e sua relação com o currículo; o clima institucional e a inclusão como aspectos curriculares a serem valorizados pelos gestores; o papel da avaliação em seus diferentes níveis e em políticas para a viabilização de estratégias de melhoria do currículo, por parte dos gestores; a discussão do currículo: evolução a partir de uma visão inicialmente positivista para uma perspectiva política, crítica e multicultural do currículo; o currículo como formador de identidades e a escola como organização multicultural – impactos de gestores; relações interpessoais como aspecto curricular da identidade institucional a serem foco de gestores; o projeto político-pedagógico como balizador da identidade escolar, como instrumento relevante para a gestão do currículo e com impactos no planejamento, na implementação e na avaliação curricular. (extraído do Programa da disciplina, p.1)

Para compor o material didático do curso foram disponibilizados, como leitura obrigatória: nos sites, links com textos de diversos autores ligados ao multiculturalismo e aos estudos culturais e nos pólos, o livro relativo à educação multicultural. Os textos do site e os capítulos dos livros eram utilizados como fundamentação teórica para as discussões nos fóruns e para os estudos de caso postados na plataforma.

É preciso ressaltar que, apesar de termos desenvolvido o material didático do curso, não podíamos intervir nas discussões presentes nos fóruns das turmas ou na organização da plataforma (disposição dos materiais e proposta dos fóruns), função que ficava a cargo da equipe de suporte acadêmico⁴⁵. No nosso caso, como professora da disciplina, tínhamos acesso à plataforma para acompanhar as discussões e o desenvolvimento do curso, realizando

⁴⁵ Formada por profissionais da universidade pública responsável pela implantação do curso, tinha como atribuição orientar, articular e o atender aos professores das disciplinas, os tutores e os alunos do curso.

um trabalho em *off* com os alunos, para em caso de necessidade, orientar a equipe de suporte acadêmico e os tutores na resolução dos problemas e/ou no encaminhamento de proposições.

4.2 O estudo de caso: a perspectiva de gestão do currículo como disciplina de formação docente multicultural

No desenvolvimento deste estudo de caso procuramos contemplar duas dimensões: (1) o objeto do curso promovido, ou seja: como se traduz o multiculturalismo para programas de formação continuada, em termos das ênfases curriculares e formas pelas quais se desenvolvem em disciplinas, como a Gestão do Currículo na Escola, foco do presente estudo, de modo a valorizar a formação identitária plural, referida anteriormente; (2) os diálogos culturais desenvolvidos entre os sujeitos individuais, coletivos e institucionais no âmbito das ações de extensão/parcerias, desde o planejamento ao cotidiano dessas ações, assim como os resultados e impactos multiculturais produzidos, em termos de sensibilização para a diversidade cultural e desafio a preconceitos.

As duas dimensões podem ser analisadas a partir da tipologia proposta por Zeichner (2009), que sugere que a formação continuada de professores na perspectiva multicultural deveria incorporar os seguintes componentes: conhecimentos, habilidades e disposições. No caso dos *conhecimentos*, aborda saberes específicos do currículo escolar e saberes pedagógicos, na mesma linha defendida por Canen e Santos (2009), Xavier e Canen (2008) e Xavier (2008, 2009), no sentido de promover a articulação de temas mais convencionais da formação de professores e gestores – como gestão do currículo, por exemplo – à visão multicultural. No caso das *habilidades e competências*, Zeichner (2009) tece críticas à tendência de as agendas multiculturais se concentrarem em princípios gerais de justiça social, quando poderiam avançar, articulando tais princípios a habilidades, competências e indicadores de avaliação a serem desenvolvidos em cursos de formação e desenvolvimento profissional, incorporando a sensibilidade à diversidade e ao desafio aos preconceitos. *Disposições* referem-se, no entender do referido autor, às expectativas e percepções, consolidadas em narrativas e discursos dos professores e gestores, que revelem os impactos multiculturais na construção e reconstrução de suas identidades, em função do trabalho de formação continuada desenvolvido. Este terceiro componente pode ser associado à segunda dimensão por nós proposta, em termos da análise dos próprios contatos e diálogos entre os sujeitos e identidades coletivas e institucionais envolvidas como parte de um processo multicultural na formação continuada de professores.

Essas dimensões são relevantes, pois traduzem a perspectiva multicultural para o âmbito e horizonte de organizações multiculturais, sob pena de o multiculturalismo ficar confinado a conteúdos e não levar em conta as metodologias e o desenvolvimento concreto curricular na gestão educacional nas instituições. Ressaltamos que, ao propor desafiar preconceitos e binarismos, o multiculturalismo também pode estar presente em cursos de educação à distância, desafiando dicotomias que tendem a colocar, em pólos opostos, a educação presencial e aquela realizada à distância. De fato, os dados apresentados por nós, no primeiro capítulo deste estudo, revelaram um número muito reduzido de trabalhos que articulam a formação continuada de professores a perspectivas multiculturais. O quadro se agrava ainda mais, quando o foco multicultural recai na formação continuada de professores à distância, a inexistência de trabalhos se configura como uma grande lacuna a ser preenchida na área.

Todas estas questões se cruzam em uma disciplina como Gestão do Currículo na Escola, que deve permitir a reflexão sobre formas de incorporar a diversidade cultural no horizonte de uma escola pública de qualidade, equânime, democrática e multicultural.

Para desenvolver o estudo, utilizamos os materiais disponibilizados no curso (textos selecionados, programa da disciplina e estudos de caso), bem como os discursos dos sujeitos, captados a partir do fórum da Turma 02⁴⁶ – formas de discussão à distância, postadas na plataforma (on-line), que partiam da análise de estudos de casos, vídeos e leitura de textos, entre tutora e cursistas.

Os discursos contidos no material sobre Gestão do Currículo na Escola – primeira dimensão multicultural da formação continuada, que inclui conteúdos, habilidades e competências multiculturais (ZEICHNER, 2009) - foram produzidos a partir de uma perspectiva multicultural mais ampla. Abordavam temas como preconceito, inclusão/exclusão, dialética compreendida para além da questão das identidades das Pessoas com Deficiência, para tratar das perspectivas mais amplas inclusionistas, tal como proposto por Xavier e Canen (2008), liderança na diversidade e *bullying*, dentre outros, coadunando-se com a proposta multicultural explicitada no programa da disciplina. As aulas teóricas foram organizadas com os seguintes eixos, respectivamente: *educação escolar e cultura; currículo e educação inclusiva; currículo, cultura negra e educação; currículo e avaliação; gestão, currículo e multiculturalismo; tecnologia e interdisciplinaridade; relações interpessoais; e*

⁴⁶ A escolha da Turma 02 foi feita de forma aleatória em um universo de 70 turmas.

projeto político pedagógico. Vejamos como exemplo o planejamento do primeiro encontro que tinha como eixo a temática Educação Escolar e Cultura:

O texto que abre nossa disciplina refere-se à contextualização do papel do gestor e da escola no desenvolvimento do currículo. Fala da necessidade de compreensão da escola como organização multicultural, que lida com a diversidade de atores escolares e de comunidades que a rodeiam e da necessidade de uma clareza, por parte do gestor, desta pluralidade, de modo que orquestre a gestão do currículo sem uma ilusão de que esta gestão deve ocorrer em locais de homogeneidade para que seja eficiente. Também apresenta as funções do gestor, de acordo com a legislação e propõe reflexões sobre mesma em uma visão multicultural.

OBJETIVOS:

- Analisar a escola pública como organização multicultural e o papel dos gestores e atores escolares no contexto desta instituição, com vistas à eficiente gestão do currículo;
- Refletir sobre situações concretas do cotidiano escolar e pensar em planos e projetos de intervenção na escola, de modo a articular as discussões teóricas ao “chão da escola”. (extraído do Programa da Disciplina, p.2)

Observamos, a partir do extrato, que, assim como proposto por Canen e Canen (2005), dentre outros, os eixos do curso buscavam traduzir o multiculturalismo para o âmbito da disciplina pedagógica específica referente ao currículo, entendendo a escola como organização multicultural e propondo trabalhar com as identidades plurais envolvidas no processo educacional. Diálogos dentro desta perspectiva eram propostos, a partir de estudos de caso⁴⁷ que se seguiam à abordagem teórica dos textos.

O tipo de multiculturalismo levava em conta as identidades plurais, os diálogos entre universalismo e particularismo e suas tensões, como se observa na proposta do terceiro eixo, que tratava da temática Cultura Negra e Educação:

O terceiro encontro de nossa disciplina é um vídeo que retrata a importância de visões não discriminatórias com relação a identidades étnico-raciais plurais. Considerando que os estudos afro-brasileiros devem, por lei, fazer parte do currículo e que a questão da educação inclusiva foi abordada na última aula, o presente vídeo⁴⁸ é interessante para o gestor, podendo servir de

⁴⁷ Alguns dos estudos de caso propostos foram retirados do livro, anteriormente citado, que serviu como leitura de referência para os cursistas.

⁴⁸ Vídeo “Quando o Crioulo Dança?”. Direção: Dilma Lóes. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto, Projeto Cidadania: por uma educação não discriminatória de jovens e adultos, Etnia/Raça. Duração: 28min.

material de referência com professores para contribuir na implementação da dimensão africana no currículo escolar que não recaia em uma visão meramente folclórica. De fato, questionar o racismo e formar futuras gerações abertas à diversidade cultural são funções precípuas da educação e devem ser fomentadas no contexto do currículo escolar, bem como no contexto das relações cotidianas na escola.

OBJETIVOS:

- Refletir sobre o preconceito e formas de combatê-lo, no currículo escolar.
- Servir como material que pode subsidiar ações para a perspectiva de inclusão na escola e para a inserção dos estudos afro-brasileiros, conforme preconizado pela legislação brasileira, no currículo escolar. (extraído do Programa da disciplina, p.4)

A ênfase era em uma perspectiva crítica, de modo que a formação continuada se configurasse como um lócus de reflexão e de proposições de planos e projetos de intervenção na escola, capaz de articular teoria e prática, as discussões teóricas ao “chão da escola”, para além de propostas multiculturais folclóricas ou meramente celebratórias da diversidade.

4.3 Analisando os discursos da tutora e dos cursistas: os impactos multiculturais da disciplina Gestão do Currículo na Escola

Conforme explicitado anteriormente, a dinâmica das aulas realizada no ambiente virtual consistia na realização de tarefas e na participação em discussões propostas em fóruns. Ao analisar extratos dos tutores, que apresentavam os textos, percebemos que possuíam discursos semelhantes ao do material sobre gestão do currículo, ressaltando aspectos pelos quais o conteúdo da disciplina poderia ser articulado ao pensamento multicultural e solicitando que os cursistas - professores e gestores educacionais – falassem de suas práticas e propusessem formas de pensá-la a partir destas considerações, como ilustrado nos trechos a seguir:

Tutora: “Olá, pessoal! Um dos grandes desafios à educação escolar nasce dessa necessidade social de aprendermos a lidar com o multiculturalismo. Embora esta necessidade venha batendo à porta de nossa sociedade ocidental já há bastante tempo (...), essa habilidade para lidarmos com o “outro”, com o “diferente”, com aquele que, por vezes, nos choca e põe em xeque nossos valores e princípios mais caros, ainda não conseguimos desenvolvê-la plenamente (...). Então, eu pergunto: até que ponto as nossas escolas estão abertas para esse mergulho(...)? Como podemos construir, ou, como podemos transformar o espaço da escola num espaço de liberdade, respeito, inclusão e autonomia para as diversas expressões da cultura e das diferenças? Estamos preparados? E mais: estamos dispostos para esta luta?” (extraído do Fórum da Turma 02, 01 de outubro de 2009).

Cursista: “(...) o papel do gestor é refletir sobre a necessidade de construção de uma política que se preocupe com a pluralidade cultural na escola. (...) é possível compreender a priori que ‘o ponto de partida para se caminhar na direção de uma educação multicultural e antidiscriminatória, implica reconhecer a existência dessa problemática, não silenciá-la, refletir sobre ela’. É preciso questionar, trabalhar os incidentes críticos, de modo que a reflexão revele as atitudes excludentes e a negação do outro. O gestor não pode ser cúmplice de práticas culturais permeadas de preconceitos e desrespeito. (...) O maior impacto de uma gestão eficiente é a escola servir como veículo de reflexão da realidade que vivemos, sem ignorar as experiências culturais dos sujeitos (...). (extraído do Fórum da Turma 02, 04 de outubro de 2009)

Em resposta a este tipo de colocação multicultural crítica, expresso no trecho acima, dois tipos de discursos foram detectados, por parte dos cursistas. Um primeiro, que tendia a permanecer em colocações mais gerais sobre a necessidade de respeitar e valorizar a diversidade cultural no contexto escolar, a partir de uma perspectiva de *assimilação cultural* (CANEN, 1998, 2001), de modo a desenvolver uma gestão do currículo eficiente, na perspectiva multicultural:

Cursista: “(...) torna-se claro para nós que uma escola pública de qualidade é aquela que possui uma gestão democrática, pautada na valorização das diferenças culturais e étnicas. Sabemos que a escola é um espaço de diversidade cultural, mas nós, enquanto educadores acabamos fechando os olhos para essa realidade. Quando agimos dessa forma deixamos de valorizar a riqueza presente nas inúmeras diferenças culturais existentes na escola. (extraído do Fórum da Turma 02, 16 de setembro de 2009)

E um segundo que assumia contornos mais críticos, porém ainda a nível geral, muitas vezes relegando à sociedade mais ampla a função de liderar o movimento multicultural, apontando as mazelas da escola, suas limitações, ou levantando discursos mais amplos sobre identidades coletivas, defesa de cotas e assim por diante, como no extrato a seguir:

Cursista: “Se por sua vez, a escola pública tem sua função ampliada, se ela foi transformada em agência de transformação e inclusão social, excelente. Todavia, isso precisa ficar claro para todos: gestores, professores, pais, alunos e sociedade em geral. Precisa-se também de condições materiais, técnicas e de profissionais para lidar com isso. Não se pode simplesmente transferir responsabilidades, jogar nas costas da escola e dos professores problemas que estão além das suas capacidades e ainda querer que a escola dê conta de tudo isso com padrões de qualidade da “escola do rico”. Isso é

humanamente impossível.” (extraído do Fórum da Turma 02, 03 de dezembro de 2009)

É interessante notar que a tutora da turma buscava frequentemente a conexão com a prática, bem como uma participação mais ampla dos cursistas, como se verifica a seguir:

Tutora: *“Boa tarde! (...) turma, o que podemos acrescentar a esse fórum, no tocante ao papel do gestor frente à mudança do currículo, de modo a garantir uma educação multicultural? Vamos participar? Lembrem-se de levar em consideração não apenas as leituras realizadas, mas também as contribuições dos colegas e da tutora.”* (extraído do Fórum da Turma 02, 12 de outubro de 2009).

Entretanto, nem sempre era bem sucedida, como se verifica no extrato abaixo, que foi a resposta de um cursista ao apelo acima e cujo discurso, como se percebe, ainda que se apresente de forma crítica, ainda se encontra descolado de uma análise de perspectivas de gestão concretas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo classificado neste primeiro grupo discursivo:

Cursista: *“Todavia, as ações educacionais não devem ser vistas como de propriedade exclusiva dos gestores. Tampouco elas devem ser meramente capitaneadas sempre em primeiro plano pelos gestores. Cabe a sociedade e a cada integrante do universo escolar chamar para si, sua parcela de responsabilidade em busca do multiculturalismo no processo de ensino-aprendizagem. (...) Para que haja educação multicultural, um longo processo de deselitização de despreconceitualização da educação ainda deve ser trilhado no cotidiano da sala de aula em particular e da sociedade como um todo. Não se concebe que um governo compre Hilux para a polícia, e almeje um aquário sem permitir de forma ampla programas de intercâmbio de pessoas e conhecimentos. Como pode um aluno do interior (...) compreender o sentido do multiculturalismo se para conhecer, por exemplo, as comunidades indígenas (...), não há transporte? Como as discussões sobre homofobia e neonazismo podem ser levadas a cabo sem a presença de profissionais especializados para conduzir o trabalho ao lado de professores e famílias. Falo aqui especificamente da carência de psicólogos e assistentes sociais para conversar com nossos alunos sobre a visceralidade do sistema capitalista que os obriga a brigar por uma vaga no ensino superior, que os leva a enfrentar a suposta justiça das cotas raciais para ingressar na universidade pública (?) ou que os sacrifica quando devem parar de estudar para garantir o próprio sustento após terminar o ensino médio.”* (extraído do Fórum da Turma 02, 19 de outubro de 2009)

Nesse grupo de discursos, observa-se que a discrepância com relação ao nível do material proposto e aquele dos tutores dava-se na medida em que, ao contrário do que

preconizam Canen e Santos (2009), não havia a articulação entre o conteúdo pedagógico em tela – no caso, gestão do currículo – à perspectiva multicultural, já que as considerações eram de cunho geral. Também, como se percebe na vinheta acima, o tom crítico parecia entender as identidades coletivas de forma estanque e o currículo multicultural como lidando exclusivamente com estas. Além do mais, tal discurso parece eximir o gestor escolar de uma liderança no sentido de promover a (re)construção identitária da escola como organização multicultural (Canen, Canen, 2005), bem como não percebe a transitoriedade da construção identitária, ao contrário do que preconiza Hall (1997,1999, 2008).

De qualquer forma, a discussão fomentada nos fóruns exibiu as potencialidades deste tipo de mídia na formação continuada, expressas na forma de suporte às tarefas educativas, no favorecimento da troca de experiências e na viabilização da construção e do fortalecimento de um pensamento crítico e criativo (PEDROSA, 2003); bem como as potencialidades da tradução do multiculturalismo para uma disciplina de formação continuada docente, como se observa na resposta da tutora à colocação expressa na vinheta anterior do cursista:

Tutora: “Boa Noite! (...) Não sei como você interpretou o meu questionamento acima sobre o papel do gestor, mas em nenhum momento afirmei ou sugeri que “as ações educacionais devem ser vistas como de propriedade exclusiva dos gestores” (...). Concordo quando você afirma que o papel do gestor nesse contexto de construção de um projeto de educação multicultural é fundamental, bem como quando observa que há um longo caminho a percorrer (...). Todavia, será que para se abrir dentro do espaço escolar (e, especialmente, a partir de uma proposta curricular), uma discussão sobre homofobia ou sobre neonazismo é necessária a presença de especialistas? Será o professor ou o gestor incapaz de conduzir um debate entre alunos em torno dessas temáticas? (...) Quando se coloca uma responsabilidade destas nas mãos de um especialista que se encontra geralmente fora da escola, não se estaria excluindo e/ou marginalizando (novamente) essas temáticas do âmbito escolar?” (extraído do Fórum da Turma 02, 22 de outubro de 2009).

E que se confirmavam nas expectativas e reflexões em relação ao curso manifestas por alguns cursistas:

Cursista: “Que pena, que essas reflexões não sejam abordadas intensivamente por todos que fazem as escolas. É muito claro saber que a escola é uma instituição cultural, porém fazer dela esta instituição não é fácil. Acredito que, ainda não estejamos preparados. Temos que repensar nas nossas práticas e do que acontece no cotidiano escolar. (...) Acredito que esta formação continuada seja um dos muitos passos para serem conquistados.” (extraído do Fórum da Turma 02, 04 de outubro de 2009)

O segundo grupo de discursos dos cursistas já conseguia avançar com relação ao primeiro, na medida em que apontava sugestões de projetos e planos, bem como apresentava posicionamento pessoal fundamentado nas reflexões teóricas e, ao mesmo tempo, coadunava essas reflexões com a prática da gestão e da docência, no cotidiano escolar:

Cursista: “(...) Para que a escola se constitua como eficiente, ela deve fomentar a elaboração de um currículo que seja a representação da realidade escolar. (...) Penso que não podemos deixar de contemplar as diferenças sócio-econômicas e culturais com as quais nos deparamos dentro da escola. Precisamos trabalhar a diversidade de raças, credos, orientação sexual e combater toda a espécie de discriminação. A gestão eficiente é aquela que se mostra sensível a essas questões multiculturais, sem esquecer da formação necessária para o mercado de trabalho, cada vez mais exigente, no sistema capitalista no qual estamos inserido. Todas essas questões são fundamentais.” (extraído do Fórum da Turma 02, 24 de novembro de 2009).

Cursista: “Não podemos pensar em um currículo que não seja integrado a todas as ações da escola e a uma perspectiva multicultural do processo de ensino-aprendizagem. Já estamos dando início, em nossa escola, a um projeto com essa perspectiva. É um projeto intitulado África-Brasil (...). O projeto consiste na divulgação, valorização e reconhecimento das culturas africanas e de afro-descendentes e de sua identidade histórica (...)” (extraído do Fórum da Turma 02, em 03 de novembro de 2009).

Observamos, a partir dos extratos acima, que já há a presença de discursos mais alinhados com as intenções discursivas do material e traduzida pelos tutores da disciplina. Entretanto, discrepâncias com relação aos discursos que informaram a concepção da disciplina ocorrem na medida em que o projeto concreto citado, que trata da África, ainda parece se concentrar em uma perspectiva de identidade coletiva mais essencializada, sem problematizar as hibridizações identitárias ou seus impactos no currículo, ainda que uma análise mais aprofundada do projeto deveria ser feita antes de se assegurar sobre tais hipóteses.

Podemos, no entanto, destacar que houve tomadas de posição e reflexões que mostraram a maior conscientização sobre a necessidade de levar em conta a diversidade cultural na gestão do currículo, desenvolvida no decorrer da disciplina, como ilustrado nos trechos a seguir:

Cursista: “O gestor público tem um papel fundamental na condução da escola pública (...) Os textos são muito bons, nos levam a refletir muito sobre a discriminação, o preconceito, sobre as práticas sociais, sobre a

multiculturalidade e o respeito às diferenças. Entretanto, como construir um currículo verdadeiramente multicultural? (...) Como lidar com o diferente e a diversidade de culturas e pessoas que estão principalmente na escola pública? Infelizmente, a escola pública hoje não tem um papel e uma função definidas claramente. Temos que dar conta de um universo de questões com recursos mínimos. (...) Se a escola pública tem sua função ampliada, se ela for transformada em agência de transformação e inclusão, excelente (...)" (extraído do Fórum da Turma 02, 03 de dezembro de 2009).

Cursista: "É necessária uma nova postura, não podemos fechar os olhos diante dos vários desafios a que somos chamados. É preciso discutir, abrir espaços para reflexões, propiciar aos alunos oportunidades de expressarem suas opiniões. Sabemos que trabalhar a diversidade cultural é complexo, pois gera conflitos, discordâncias, ma, não podemos omitir questões que permeiam o nosso cotidiano e que nos compete, enquanto educadores, inserir-se nesse processo informando, esclarecendo, dialogando. Para tanto, precisamos vencer o eu discriminador que existe em cada um de nós e aprendermos a valorizar o que consideramos diferente. Sabemos que uma gestão eficiente é aquela que consegue trabalhar a mudança de postura dos seus educadores tornando a escola espaço de reflexão e discussão, identificando as diversas culturas existentes, respeitando as diferenças e propiciando um verdadeiro ambiente de aprendizagem e crescimento humano. (extraído do Fórum da Turma 02, 12 de outubro de 2009)

Nesse sentido, o tempo para manifestação das idéias, o fato de que nem todos se interessavam em participar e a digitação, em linguagem escrita, das opiniões, pode favorecer um fluxo mais elaborado e menos espontâneo de idéias, justificando, talvez, sua vinculação muito direta à linguagem dos textos ou a considerações mais amplas, genéricas e de cunho opinativo. É bom destacar, no entanto, que essas tendências também foram detectadas em cursos presenciais (vide, por exemplo, em Canen, 2007), o que serve para desafiar idéias preconcebidas sobre a educação à distância, hoje já uma realidade a ser enfrentada pelas instituições de ensino superior. Além do mais, tais colocações reforçam, ainda mais, a relevância deste tipo de educação e a necessidade de mais estudos sobre seus impactos na formação continuada de professores.

Outra ordem de considerações se refere a possíveis alternativas para cursos de formação continuada de professores e gestores (presenciais ou à distância), que possam ir além dos modelos acadêmicos que têm sido desenvolvidos, para trabalharem de forma mais contextual com os professores e gestores em ação. Neste caso, seria importante, talvez, envolver gestores e professores em uma discussão de propostas curriculares concretas, em um esforço de construção e autoria coletiva, a partir das práticas vivenciadas na escola e, aí sim, efetuarem-se as pontes com os textos acadêmicos, de modo a promover uma articulação cada

vez maior do multiculturalismo aos temas curriculares e pedagógicos na formação continuada docente.

4.4 Debatendo a gestão do currículo e a educação inclusiva em uma perspectiva multicultural para o cotidiano escolar

Conforme relatamos no início deste capítulo, a disciplina Gestão do Currículo na Escola objetivava fomentar uma compreensão sobre o currículo e a gestão escolar a partir dos diferentes fatores que interferem no cotidiano escolar em uma perspectiva multicultural. Para tanto, foram elencadas várias temáticas diretamente relacionadas à dinâmica do contexto escolar e que pretendiam suscitar análises, reflexões e discussões entre os envolvidos no curso. Dentre os muitos eixos apresentados pela disciplina, optamos neste estudo por destacar a Educação Inclusiva, que foi escolhida por nos propiciar o traçado de um paralelo com as discussões desenvolvidas pelos participantes do curso presencial, abordado no capítulo 3 deste estudo, e por ter como texto de referência para discussão no fórum, o capítulo 2 – Educação Inclusiva (XAVIER, 2009b), do qual somos autora, extraído do livro “*Organização Multicultural. Teoria e prática para professores e gestores em educação*” (CANEN, SANTOS, 2009).

Para início de análise, vejamos o planejamento do eixo Currículo e Educação Inclusiva:

O segundo texto refere-se ao clima institucional e à inclusão como aspectos centrais a serem valorizados pelos gestores para o desenvolvimento curricular. Isto porque, ao falarmos sobre a escola inclusiva e multicultural, estamos falando do direito de todos a serem inseridos no espaço educacional para a cidadania. A inclusão é entendida como mais do que promover o compartilhamento do espaço e mais do que incluir portadores de necessidades especiais. Isto implica em desafios para o gestor, que deverá mobilizar o currículo e suas práticas no sentido de tentar contribuir para a remoção das barreiras para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, ao questionar o racismo e todas as formas de discriminação, estaremos incluindo e formando gerações abertas à diversidade cultural. Estas são funções precípuas da educação e como tais, devem ser fomentadas no contexto do currículo escolar, bem como no contexto das relações cotidianas na escola.

O capítulo apresenta fundamentação teórica, delineamento das políticas de inclusão e apresenta, ao final, proposta prática para avaliar em que medida o espaço escolar é inclusivo e o que poderia ser feito para otimizar a inclusão, no nosso difícil cotidiano escolar.

OBJETIVOS:

- Analisar a escola pública como organização multicultural e o papel dos gestores e atores escolares no contexto desta instituição, com vistas à eficiente gestão do currículo;
- Refletir sobre situações concretas do cotidiano escolar e pensar em planos e projetos de intervenção na escola, de modo a articular as discussões teóricas ao “chão da escola”. (extraído do Programa da disciplina, p.3)

Nesse caso, observamos que a proposta de inclusão evidenciada neste eixo seguia uma perspectiva multicultural (XAVIER, CANEN, 2008; XAVIER, 2005, 2007, 2009b) em que a mesma tem sua abrangência ampliada para além das Pessoas com Deficiência, incluindo outros grupos socioculturais existentes na escola, também considerados excluídos educacional e socialmente, tentando romper com a idéia de homogeneização cultural (MOREIRA, 2002) nesse contexto e levantando proposições e questionamentos acerca do tema, como vemos no estudo de caso a seguir, que funcionou como o catalisador das discussões no fórum:

Estudo de Caso

A Escola Z é considerada, pelos pais dos alunos uma excelente escola, tanto em resultados (rendimento dos alunos) como em relação ao seu corpo discente (formado em sua maioria por alunos de classe média e classe média baixa) e ao seu corpo docente. No entanto, os pais dos alunos dessa escola estão muito apreensivos e descontentes, pois souberam que a escola vai receber um grupo de alunos transferidos de outra escola e considerados “alunos-problema”, por serem repetentes e egressos de uma comunidade economicamente carente, considerada violenta.

Como a escola deve lidar com essa questão?

O que fazer para que os pais dos alunos da Escola Z repensem suas posições em relação aos novos alunos?

Qual seria o papel do professor e do gestor/coordenador pedagógico, nesse caso? (extraído do Fórum da Turma 02)

Perspectiva que foi demonstrada nos depoimentos da tutora e de alguns cursistas, como vemos no extrato a seguir:

Tutora: Caros cursistas, bom dia! Nesse fórum objetivou-se, a partir da atuação do gestor frente a um estudo de caso, discutir o valor da diversidade e a necessidade de se estabelecerem políticas afirmativas para garantir os direitos humanos com base na equidade. (...) Por tudo isso, os gestores devem estar preparados para o enfrentamento de questões de inclusão, não só considerando as necessidades especiais, mas também casos como o aqui apresentado. (extraído do Fórum da Turma 02, 06 de dezembro de 2009)

Cursista: “O livro *Educação Multicultural* vem reforçar o que é colocado na situação dos “alunos problemas” quando fala de “exclusão” que não está limitada aos portadores de necessidades educacionais especiais. Muitas vezes esses alunos não são incluídos nas nossas escolas, sendo sempre os rotulados e na maioria das vezes, os desacreditados, com uma sentença final de reprovação perpassando de professor para professor.” (extraído do Fórum de Alunos, 17 de dezembro de 2009)

As questões levantadas pelo caso suscitaram alguns posicionamentos interessantes entre os cursistas, dos quais destacamos, inicialmente, uma concepção multicultural proativa (CANEN, CANEN, 2005; SANTOS, CANEN, 2008a), desestabilizadora do determinismo, do conformismo, da imobilidade, do silêncio e da indiferença, desenvolvida a partir de estratégias que fomentem um clima institucional propício à inclusão.

Cursista: “É difícil para uma escola que mantém seu padrão de qualidade aceitar casos como esse. É uma cultura diferente, são outros costumes, outros valores, outras prioridades. É assim que provavelmente a escola irá refletir. Mas. Vamos deixar de lado o “não dá”, e começar a pensar que tudo podemos, que somos capazes de mudar qualquer que seja a realidade. Sabemos que a questão da convivência dentro de certas escolas tornou-se um dos grandes desafios para gestores e educadores. Em muitos países, incluindo o Brasil, situações de violência, racismo, discriminação e exclusão têm afetado a segurança e o bem-estar dos integrantes da comunidade escolar, e desfeito a imagem idealizada de um ambiente neutro e isento desses tipos de conflitos. As dificuldades enfrentadas no exercício da profissão do professor e no processo de gestão têm levado muitos a desenvolver uma perspectiva fatalista, passando a crer que, se as coisas estão assim, é porque sempre foram assim e assim serão para sempre, nada havendo que se possa fazer para melhorar a situação. O fatalismo é, em muitos contextos escolares, o primeiro e principal desafio a ser superado. Qualquer mudança que implique em melhoria depende da existência e do cultivo de um estado de espírito caracterizado pela motivação, perseverança e paciência. Quando esse espírito é norteado por uma visão, ou seja, a compreensão clara e precisa da situação que se deseja construir, despertam-se a criatividade e o compromisso. Se a visão do futuro desejado é compartilhada por várias pessoas, geram-se sinergia e a aglutinação de novos apoiadores. Quanto maior o número de integrantes da comunidade escolar mobilizados por uma visão compartilhada, maiores são as chances de êxito. (extraído do Fórum da Turma 02, 14 de outubro de 2009) (grifos nossos)

Outro posicionamento detectado se refere à tensão entre universalismo/particularismo, considerada um dos grandes “dilemas” do pensamento multicultural. Como atender a todas as

diferenças e ao mesmo tempo configurar uma unidade no contexto escolar? Haveria propósitos “universais” para a educação? E se existissem, seriam inclusivos para todos?

Cursista: “Deve-se pensar o que é a educação para todos. O que todos querem? As motivações são diversas para o ser humano. É necessária uma compreensão sócio-antropológica por parte do grupo educacional. Deve-se conciliar o que a sociedade idealiza para o ser humano e o que os jovens que estão nessa escola pensam desse ideal. É um diálogo incessante e construtivo. Envolve questões filosóficas: o que queremos? Qual a função social da escola? Qual o nosso papel nessa escola?” (extraído do Fórum da Turma 02, 19 de dezembro de 2009)

Candau (2008, p.20) afirma que nos dias atuais é muito difícil “pensar em um sujeito cultural portador de referências culturais unificadas”, visto que convivemos com diferentes expressões culturais, e sim, em identidades fluidas, dinâmicas, híbridas e múltiplas (HALL, 1997, 1999). *Pari passu*, a escola como formadora da cidadania tem seu papel questionado diante dessa realidade instável: “Como articular, no interior do espaço pedagógico, as diferentes pluralidades identitárias sem comprometer a função formadora que lhe é específica?” (CANDAU, 2008, p.26). Esta questão envolve tensões e jogos de poder que não podem ser ignorados nos currículos de formação continuada, sob pena de reforçarmos a exclusão por meio de discursos e práticas homogeneizantes.

A falta de preparo dos profissionais da educação para lidar com a inclusão na escola também foi ponto de destaque entre os cursistas:

Cursista: “O caso exposto é hipotético, porém acontece sempre nas escolas públicas. Como a nossa escola é diversa e a escola deve trabalhar na diversidade, somos acostumados com a política de inclusão, mesmo sem sermos preparados para isso. Pois, não podemos selecionar a nossa clientela, que na maioria das vezes, vem das periferias e de famílias desestruturadas.” (extraído do Fórum da Turma 02, 30 de outubro de 2009)

O extrato anterior nos remete a uma questão primordial: em que medida os cursos de formação dos profissionais da educação tem conseguido promover uma sensibilidade inclusiva multicultural que prepare esses profissionais para lidarem com a diversidade e a diferença na escola? Como resposta a esta questão, verificamos que autores como Candau (1998), Canen (1997, 1997a, 1998), Canen e Moreira (1999) nos têm alertado, desde a década de noventa, para essa necessidade no contexto educacional brasileiro. Necessidade essa que,

infelizmente, ainda persiste, em muitos casos, como podemos depreender dos depoimentos colhidos neste estudo.

No que tange a essa questão, temos defendido, desde o início deste estudo, que parcerias, como a deste caso analisado, entre os sistemas de ensino e as universidades, podem ser vistas como um dos caminhos para a formação continuada a distância, tendo como um de seus objetivos a promoção de identidades docentes multiculturais críticas e inclusivas.

Foi interessante notar que tal proposição também foi evidenciada nas discussões do fórum pelos tutores:

Cursista: “O texto Educação Inclusiva mostra claramente os esforços que, teoricamente, têm sido empreendidos para solucionar o problema da inclusão ao longo da história e mostra que já temos instrumentos legais para implementação de políticas que venham a solucionar esse problema que exclui boa parte dos brasileiros. A solução para resolver o problema da inclusão é a implementação de políticas públicas nacionais que promova a formação de professores dos sistemas públicos de ensino e trabalhe junto com as universidades para quebra de paradigmas que infestam a educação brasileira.” (extraído do Fórum da Turma 02, 30 de outubro de 2009)

O diálogo entre todos os segmentos da comunidade escolar, com o intuito de rever conceitos, questionar estereótipos e preconceitos, compreendendo a relevância do acolhimento às diferenças na escola, foi apontado pela tutora e por vários cursistas como uma das principais estratégias para a efetivação de práticas inclusivas.

Cursista: “Essa situação é complexa. Mas, primeiramente, a escola deve realizar uma reunião com os professores e funcionários para discutir a questão, como também pensar em soluções para o problema exposto. Depois convidar todos os pais para uma reunião esclarecedora sobre o tema. (...) E o núcleo gestor deverá, efetivamente, intervir e criar oportunidades e ações que possibilitem a discussão crítica e a quebra de paradigmas e preconceitos no âmbito escolar.” (extraído do Fórum da Turma 02, 08 de outubro de 2009)

Tutora: “Gostaria de salientar a percepção que muitos de vocês tiveram de que é importante o diálogo com os pais dos alunos veteranos para a necessidade de se receber esses novos alunos de braços abertos, sem que dessa ação ocorra uma queda na aprendizagem da escola, como a princípio se possa imaginar. Pode-se afirmar que todos apostaram no diálogo, na conversa como estratégia eficaz na redução de hostilidades iniciais.” (extraído do Fórum da Turma 02, 06 de dezembro de 2009)

Esses depoimentos destacam a necessidade de construção de uma comunidade inclusiva no ambiente escolar, onde todos seriam acolhidos, se sentiriam bem-vindos e haveria uma filosofia de cooperação entre todos os segmentos da comunidade escolar e o estabelecimento/compartilhamento de valores inclusivos (SANTOS 2004; BOOTH, BLACK-HAWKINS, 2001).

Também percebemos nas falas da tutora a intenção de estimular nos cursistas um movimento de *reflexão-ação* que os levasse a uma compreensão dos mecanismos existentes nas práticas pedagógico-curriculares que propiciam as exclusões e a desigualdade (CANEN, 1997), e ao mesmo tempo, possibilitasse a criação de estratégias para o seu enfrentamento, coadunando-se com uma perspectiva multicultural inclusiva crítica e proativa (CANEN, CANEN, 2005; SANTOS, CANEN, 2008a).

Tutora: “Bom dia (...). De fato, a conscientização deve ser de todos que participam da comunidade escolar. Todos devem estar conscientes do que realmente se exclui para depois tentar incluir. Mas, por que encontramos em nosso dia-a-dia exemplos como esse (...) e que vocês citam, que há alguns (professores e/ou gestores) querendo mudança e outros simplesmente que preferem se anular frente a esses problemas? Como vocês percebem isto? E como questões como essa poderiam ser contornadas, no sentido de fazer com que esses professores e/ou gestores venham tomar parte desse processo? De outra parte, que estratégias e ações podem ser utilizadas após o ingresso desses novos alunos, seja de forma natural ou com recepção diferenciada? O que pode ser feito ao longo dos primeiros meses de convivência? Quais seriam as prováveis dificuldades? Todos, até aqui, enfocaram o planejamento, a preparação, o diálogo contra a discriminação... E depois? Os conflitos não surgirão? Como enfrentá-los? É difícil de fato prever, mas temos de ter ações prévias para esse tipo de situação, não? Quando se tem apoio de toda a comunidade e o pessoal preparado, as coisas melhoram ou podem melhorar... E quando não? Pensem em algum momento que tiveram de receber esse “aluno-problema”... O que ocorreu? Como conquistaram-no? É por aí... (extraído do Fórum da Turma 02, 08 de novembro de 2009) (grifos da tutora)

Por fim, podemos afirmar que os dados colhidos nesta seção do estudo demonstraram que a posição em relação à educação inclusiva, evidenciada pelos integrantes da Turma 02 (tutora e cursistas), se encontra em consonância com a proposta do curso Gestão do Currículo na escola, apontando para uma visão multicultural crítica sobre a questão, em que se sobrelevaram os seguintes aspectos: o rompimento com a perspectiva de homogeneização cultural; o reconhecimento da existência de diferentes formas de exclusão no espaço escolar; o posicionamento proativo em relação à inclusão; a existência de tensões entre universalismos e particularismos; e necessidade de criação de comunidades verdadeiramente inclusivas em

que o diálogo e a cooperação sejam as tônicas de suas ações. Fatos que corroboram a análise feita na seção anterior quando discutimos os impactos multiculturais da disciplina nos discursos dos cursistas.

4.5 Limites e conclusões: analisando os resultados

Inicialmente, temos que reconhecer que os limites impostos pela própria tecnologia não nos permitiu avaliar todos os impactos desta formação continuada a distância, visto que dispomos apenas do material pedagógico e dos extratos disponibilizados por cursistas e tutores no fórum. Contudo, a organização/implementação da disciplina Gestão do Currículo na Escola em uma perspectiva multicultural nos propiciou chegar a alguns indícios sobre os resultados da ação empreendida.

O primeiro diz respeito ao potencial existente neste tipo de formação, uma vez que possibilita o alcance e a difusão de informações para um número incontável de participantes nos mais distantes lugares, articulando diferentes instituições, socializando saberes e práticas, facilitando o próprio processo de (auto)formação. No entanto, é preciso ressaltar que estes objetivos só podem ser alcançados se tais cursos em suas formulações considerarem as diferentes realidades socioeducacionais a serem trabalhadas, evidenciando em suas proposições espaços para a reflexão e a participação efetiva de todos os envolvidos como construtores do conhecimento.

O segundo se refere à relevância da veiculação da perspectiva multicultural como norteadora das discussões sobre a gestão do currículo na escola. Nesse sentido, apoiados em Canen e Santos (2006a, p.1), defendemos que

[...] o multiculturalismo, no âmbito das ações de formação continuada, pode abarcar não apenas as formas de trabalhar a diversidade cultural e perspectivas anti-racistas e anti-discriminatórias nos conteúdos ministrados, como também pode impregnar discursos sobre temas mais convencionais da didática e do campo curricular, para além das teorizações que normalmente dominam a discussões multiculturais, contribuindo para construção e reconstrução das identidades envolvidas, tanto dos professores formadores como dos atores escolares, no âmbito da formação continuada de docentes e gestores.

Nesse sentido, de modo geral, podemos argumentar que as dimensões propostas por Zeichner (2009) – conhecimentos, atitudes e disposições – foram afetadas positivamente pelo desenvolvimento do curso e que estudos de caso, com o olhar do multiculturalismo, podem

auxiliar na compreensão de formas de desenvolvimento curricular multicultural na formação continuada de professores, contribuindo para uma agenda de transformação da escola pública brasileira.

5 CONCLUSÕES

Em tempos de instabilidade e profundas mudanças na configuração das sociedades e da clientela de alunos que povoam nossas escolas, refletir e discutir sobre os aspectos culturais que influenciam o contexto escolar se tornou uma temática indispensável, não só para a formação de docentes (seja ela inicial ou continuada), como para a dos demais atores educacionais (gestores, coordenadores, diretores, etc.). Nesse sentido, a formação continuada que durante muitos anos tem sido vista como objeto de freqüentes dúvidas e críticas, devido ao caráter de “treinamento”, descolado da realidade, que, muitas vezes, lhe é dado, se constitui como um campo potencialmente profícuo para abarcar essas questões, uma vez que a mesma pode ser concebida como um momento que permite a esses profissionais repensarem suas concepções e aprimorarem suas práticas. Contudo, para que isso se efetive é preciso que este tipo de formação leve em consideração, em seus currículos e métodos, a diversidade sociocultural de seus participantes, as experiências e realidades que formam suas diferentes identidades, fomentando processos de reflexão-ação.

Sendo assim, o presente estudo, fundamentado nos pressupostos do Multiculturalismo Crítico ou Perspectiva Intercultural Crítica (tensionado por aportes pós-coloniais), procurou analisar os limites e as possibilidades de contribuição de diferentes experiências de formação continuada (presencial e a distância) e da produção acadêmica realizada na área, para o desenvolvimento de uma perspectiva de formação docente multiculturalmente orientada. Para tanto, foram analisados a produção multicultural para a formação continuada de professores e gestores educacionais, a partir dos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES) defendidas de 1987 a 2009, e nos pôsteres e trabalhos apresentados, de 2000 a 2010, nos seguintes Grupos de Trabalho (GTs), disponíveis no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): Didática (04); Formação de Professores (08); Currículo (12); Educação e Relações Étnico-Raciais (21) e Gênero, Sexualidade e Educação (23); e dois cursos de formação continuada voltado para professores e gestores educacionais (um presencial e um a distância) com vieses multiculturais, resultantes da parceria entre universidades públicas e secretarias estaduais de educação.

A relevância deste tipo de trabalho revelou-se tripla: primeiramente, pela existência de lacunas na área, uma vez que as pesquisas realizadas têm evidenciado a existência de um número reduzido de trabalhos que articulem a formação continuada de professores e gestores educacionais a questões multiculturais; em segundo lugar, por permitir analisar as

contribuições de experiências de formação continuada multiculturalmente orientadas para formação de identidades docentes mais sensíveis à diversidade cultural de nossas escolas; e em terceiro lugar, por possibilitar reavaliar proposições, (pré)conceitos e práticas relativos à própria concepção de formação continuada, seja ela presencial ou a distância.

A primeira parte do estudo relativa à análise da produção multicultural para a formação continuada de professores e gestores educacionais, a partir dos resumos das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 1987 a 2009, e nos pôsteres e trabalhos apresentados no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2000 a 2010, nos GTs 04, 08, 12, 21 e 23, revelou que, conforme havia sido apontado por pesquisas anteriores, o número de trabalhos que possuem este foco ainda é muito pequeno se considerarmos o universo de trabalhos encontrados na área (aproximadamente 1,8% na CAPES e 11% na ANPEd).

No que tange à produção encontrada, verificamos que alguns dados se confirmaram nas duas fontes consultadas, dos quais destacamos: o aumento tímido, mas crescente, da quantidade de trabalhos que articulem formação continuada e multiculturalismo, a partir dos anos 2000, e cuja prevalência se encontra na região sudeste brasileira; o sujeito principal das pesquisas na formação continuada permanece sendo o professor, em detrimento dos demais profissionais da educação que atuam diretamente no contexto escolar (coordenadores, supervisores, diretores, etc.) ou em outros setores educacionais que dão suporte às escolas (secretarias, coordenadorias, etc.); a existência de um número ínfimo de trabalhos (apenas 01!) que analisem o papel da formação continuada na modalidade a distância, apesar deste tipo de formação, nos últimos anos, ter se caracterizado como um dos modelos, freqüentemente, utilizados pelas políticas públicas brasileiras; um número significativo, dentre os trabalhos elencados, que analisam o resultados de ações extensionistas desenvolvidas em parcerias entre universidades e secretarias de educação, cujo público-alvo também é composto, majoritariamente, pelos professores; o predomínio de trabalhos fundamentados teoricamente em perspectivas multiculturais mais críticas; a escassez de estudos que articulem identidade e formação continuada; e por fim, a grande diversidade de temáticas encontradas, fato que, no entanto, não consegue romper com o silêncio existente em relação a alguns campos, como por exemplo, o da sexualidade.

Nesse sentido, destacamos que a escassez de pesquisas que tratam da formação continuada de gestores educacionais evidencia um nicho relevante para reflexão e a discussão sobre a implementação de práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de uma

escola aberta e plural. Posto que esses profissionais atuam como um importante elo e suporte, não só para o trabalho do professor, mas também, por promoverem uma articulação entre as escolas, as famílias e as administrações dos sistemas de ensino.

Argumentamos também que a análise de diferentes experiências de formação continuada a distância poderia nos permitir visualizar em que medidas tais ações podem contribuir para a formação de identidades docentes multiculturalmente comprometidas com a valorização da diversidade cultural e o questionamento aos mecanismos silenciadores e formadores das desigualdades. Ao mesmo tempo, que superar preconceitos existentes em relação a este tipo de formação no meio educacional, procurando revelar seus potenciais de atuação, se configura como um dos caminhos propostos pelo multiculturalismo.

Na segunda parte desta pesquisa investigamos um curso de formação continuada para coordenadores pedagógicos, multiculturalmente orientado, desenvolvido na modalidade presencial, fruto de uma ação extensionista, proveniente da parceria entre uma universidade pública e uma secretaria estadual de educação. Os dados foram colhidos a partir da análise dos encontros realizados (materiais e discursos) em sete turmas do curso e em um módulo específico, o número 4 - Educação Inclusiva.

Por meio da análise dos depoimentos dos cursistas conseguimos inferir que, apesar das atitudes de resistência e das polêmicas que emergiram durante o curso, o mesmo foi considerado, por boa parte dos seus integrantes, como um importante momento/movimento de reflexão e atualização profissional. Tal consideração encontra respaldo quando verificamos a evolução apresentada em relação às concepções sobre multiculturalismo evidenciadas por alguns integrantes em seus discursos no início (folclórica, assimilacionista) e no final do curso (mais crítica). Situação que se repetiu em relação à concepção de educação inclusiva, que se ampliou de uma perspectiva restrita às Pessoas com Deficiência para uma perspectiva multicultural que envolve os diferentes grupos socioculturais que compõem a escola.

No entanto, é preciso evidenciar que tal processo não se deu sem contradições e ambigüidades, e nem que essas transformações se efetivaram em todos os integrantes ou aconteceram de forma linear. Como exemplos, destacamos a acomodação de variadas concepções multiculturais verificada no discurso de muitos cursistas, ressaltando o caráter híbrido do próprio multiculturalismo, e a dificuldade dos mesmos em se reconhecerem como sujeitos da diversidade cultural que forma o contexto escolar, em contradição à sensação de exclusão que assolava o grupo nesse contexto e que tanto impactava suas identidades.

Dessa forma, destacamos o caráter híbrido, dinâmico e provisório das identidades envolvidas no curso, principalmente, no que se refere à identidade profissional do

coordenador pedagógico que se configurou a partir de um processo de identificação, um sentimento de pertencimento entre os integrantes do curso, fazendo-os reconhecerem-se como uma identidade coletiva. A indefinição relativa as suas atribuições e o entre-lugar ocupado pelos coordenadores pedagógicos na escola reforçaram a idéia de hibridismo identitário profissional. Sendo assim, defendemos que tais aspectos ainda carecem de maiores reflexões e definições por parte dos sistemas de ensino e maiores aprofundamentos no campo da pesquisa educacional, de modo que o coordenador pedagógico possa encontrar/afirmar sua territorialidade no contexto escolar.

Ainda no que se refere à questão identitária, os dados também evidenciaram a existência de uma tensão cultural, caracterizada pela existência de diferentes identidades institucionais em conflito (escola/secretaria/universidade), responsável, em parte, pelas atitudes de ceticismo, desconfiança e pelas resistências iniciais observadas e que retratavam o impacto da identidade institucional na formação das identidades individuais. Destarte, podemos afirmar que o curso se configurou como um catalisador dessas tensões culturais, visto que permitiu, por meio do fortalecimento do sentimento de grupo, do reconhecimento da importância dos temas trabalhados para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, da proposta do curso e das relações de confiança e credibilidade que se estabeleceram, alterar o clima institucional.

Quanto ao desenvolvimento do módulo 4, referente à Educação Inclusiva, o estudo revelou que a proposta de se trabalhar a inclusão, em uma perspectiva multicultural, à luz de tensões que envolvem as noções inclusão/exclusão e identidade/diferença e que extrapolam o a concepção de integração, propiciou aos cursistas repensarem a questão a partir dos seus conhecimentos, experiências e práticas. Não obstante, alguns dados apresentados pelos cursistas terem evidenciado contradições e alguns pontos nevrálgicos (como no caso da identidade homossexual), podemos concluir que a pesquisa-ação realizada possibilitou aos coordenadores pedagógicos, como participantes ativos e multiplicadores de conhecimentos nas escolas, o desenvolvimento de uma conscientização quanto à diversidade de identidades culturais e ao papel da escola como organização inclusiva multicultural. Como conseqüências dessa ação podemos citar: a ampliação do olhar sobre os diferentes grupos excluídos no contexto escolar, o reconhecimento da existência de preconceitos velados na escola e o desenvolvimento de uma visão positiva, e em alguns casos proativa, sobre as diferenças e sobre a inclusão.

Na terceira parte desta pesquisa investigamos um curso de formação continuada para formação de gestores escolares, desenvolvida na modalidade a distância, a partir da análise de

uma disciplina multiculturalmente orientada, intitulada Gestão do Currículo na Escola. A proposta da disciplina tinha como foco principal transformar o espaço da formação continuada em um locus de reflexão e de proposições de planos e projetos de intervenção na escola, capaz de articular teoria e prática, a partir de pressupostos multiculturais críticos, evidenciados pelas atividades e pelo material didático utilizado no curso em um ambiente virtual.

Os resultados das discussões postadas nos fóruns da turma selecionada demonstraram que os discursos apresentados pelos cursistas, apesar de alguns ainda estarem ligados a uma proposta de assimilação cultural, apresentaram, em sua maioria, posturas mais críticas que se coadunavam com o material do curso. Outro dado importante se refere à postura da tutora que procurava sempre conectar as discussões com as práticas vivenciadas nas escolas pelos integrantes do curso. Fatos esses que se confirmaram nas discussões empreendidas no desenvolvimento do eixo Currículo e Educação Inclusiva.

Os dados do curso destacaram as potencialidades e limites dessa modalidade na formação continuada. Como potenciais vislumbrados destacamos a forma de suporte desenvolvida pelo curso para as tarefas educativas, que permitia uma constante interação/participação entre os cursistas e a tutora; o alcance quase ilimitado, seja em termos de número de integrantes como em disponibilidade de tempo e material e de formas de organização da aprendizagem; o favorecimento da troca de experiências entre os integrantes e a viabilização da construção e do fortalecimento de um pensamento crítico e criativo, facilitados pelas discussões e pelo material didático e as possibilidades de tradução do multiculturalismo para uma disciplina de formação continuada docente. Como limites destacamos a não-participação integral nos fóruns dos integrantes das turmas; a possível falta de espontaneidade na manifestação das idéias, justificando, talvez, sua vinculação muito direta à linguagem dos textos e a limitação da avaliação dos impactos da disciplina nos discursos e na atuação dos cursistas propiciada pela própria metodologia.

Em relação aos estudos de caso empreendidos, podemos concluir que nas duas experiências, a utilização de uma abordagem multicultural possibilitou, ao impregnar os discursos e temáticas convencionais da formação docente, não só uma articulação entre a teoria e a prática, mas também, uma análise, uma reflexão e uma ressignificação dos contextos escolares pelos cursistas envolvidos. A participação ativa, seja através das discussões e/ou do desenvolvimento de ações, funcionou como um mecanismo que permitiu uma mobilização no processo de construção e reconstrução dessas identidades docentes.

Também foi possível perceber que a ratificação de alguns campos de silêncio e/ou negação, observada nos estudos de caso ou pela ausência de pesquisas comprovada no levantamento, demonstrou que, como já dissemos anteriormente, estas transformações não acontecem de forma unívoca nem linear, apresentando conflitos e tensões culturais inerentes à própria perspectiva multicultural, mas que se constituem como importantes desafios para a formação continuada. Ao mesmo tempo, verificamos a existência de algumas lacunas que não foram foco específico deste estudo, mas que podem ser aprofundadas em futuros trabalhos, tais como: as implicações da discussão entre os conceitos multiculturais mais clássicos (classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, etc.) e sua relação com os diferentes níveis das categorias identitárias (individuais, coletivas e institucionais) e o desenvolvimento de pesquisas que articulem a questão multicultural com a criatividade na formação dos profissionais da educação.

Sem pretendermos esgotar todas as questões suscitadas por este estudo, defendemos que ao conceberem a formação continuada de professores e gestores educacionais como um campo multicultural por excelência, pesquisadores, docentes, gestores, universidades e secretarias de educação têm em suas mãos um imenso manancial que permitirá aos educadores o desenvolvimento de “olhares” e práticas mais atentas e coadunadas com a realidade sociocultural que compõe nossas escolas, superando discursos e dogmatismos que silenciem ou estereotipem diferentes identidades, contribuindo assim, para a consolidação de uma escola pública de qualidade mais democrática e verdadeiramente plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. **Formação Contínua de Professores. Salto para o Futuro**. Boletim 13, ago. 2005, p.11-17.

Disponível: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>

Acesso: 23/07/2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, R. R. M. de. Pesquisa sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000. **30ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2007.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.83-114.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.51-64, jul./2001.

Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>

Acesso: 26/07/2011.

_____. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ARAÚJO, V. et al. Perspectivas teóricas do multiculturalismo: refletindo sobre a formação de professores. **Reunião Anual da ANPEd, 30**. Caxambu, , 2007.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOOTH, T., BLACK-HAWKINS, K.. **Developing learning and participation in countries of the south. The role of an index for inclusion**. Paris: UNESCO, 2001

BRZEZINSKY, I. GT 8: A pesquisa sobre a formação de profissionais da educação em 25 anos de história. **Reunião Anual da ANPEd, 30**. Caxambu, 2007.

CANDAU, V. M. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana** Petrópolis: Vozes, 1998, p.237-250.

_____. Sociedade multicultural e educação: desafios e tensões. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.13-37.

_____. (Org.). **Sociedade Educação e Cultura (s)**. Questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, v.13, n.37, p. 45-56, jan./abr. 2008a.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: vozes, 2008b, p.13-37.

CANEN, A. Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.102, nov./1997, p.89-107.

_____. Formação de professores: diálogo das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v.5, n.17, out./dez. 1997a, p.477-494.

_____. Formação de professores e a diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.205-236.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXII, n. 77, dez./2001, p.207-227.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C., MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p.174-195.

_____. Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo. **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n.15, jan./jun. 2003, p.49-57.

_____. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Reunião Anual da ANPEd, 28**. Caxambu, 2005.

_____. Práticas educativas e identidade/diferença negra: pensando em desafios e caminhos multiculturais. **II Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão**. Universidade Católica dom Bosco, Campo Grande, MS, set. 2006.

_____. Multiculturalismo, Educação e Outras Áreas: possíveis caminhos de formação para diversidade cultural. **Saúde e Educação para a Cidadania**. Revista de Extensão Universitária da Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Ano 0, n.2, p.04-11, mar./2006a.

_____. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação Política**, v. 25, n.2, p.91-107, maio/ago. 2007.

_____. O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, p.17-30, jan./jun. 2008.
Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/canen.pdf>

CANEN, A., CANEN, A. G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, p.40-49 jul/dez, 2005.

Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

_____. **Organizações multiculturais**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005a.

CANEN, A., ANDRADE, L. T. de. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam os professores universitários. **Educação e Realidade**, n.30(1), jan./jun. 2005, p.49-65.

CANEN, A., ARBACHE, A. P., FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Reunião Anual da ANPEd**, 23. Caxambu, 2000.

CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação docente. Mini-curso. **Reunião Anual da ANPEd**, 22. Caxambu, 1999.

_____. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001, p.15-44.

CANEN, A., SANTOS, A. R. dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.87, n.217, p.339-348, set./dez./2006.

_____. Construção e reconstrução de identidades docentes no âmbito da formação continuada: possibilidades curriculares e didáticas multiculturais. **ENDIPE**, 13. Recife, 2006a.

_____. (Orgs.). **Organização Multicultural. Teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A., XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.113, n.48, p.333-344, jul./set. 2005.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTRO, M. C. de. O currículo e a teoria queer na perspectiva de um curso de formação de professores. **33ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2010.

CASTRO, R. P. de. Professores(as), sexualidade e educação sexual: produzindo sujeitos nos contextos do Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS). **Reunião Anual da ANPEd**, 31. Caxambu, 2008.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2006.

D'ADESKY, J. **Racismos e Anti-racismos no Brasil**. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DAZZI, M. D. B. O saber autorizado – voz e voto para ensinar sobre o corpo. **Reunião Anual da ANPEd, 27**. Caxambu, 2004.

DENZIN, N. K., LINCOLN, I. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**. Curitiba: Editora de UFPR, n.16, 2000.

FARIA, L. M. de C., SOUZA, I. M. S. de. Reflexões acerca das questões de gênero no curso de pedagogia: licenciatura para educação infantil – modalidade distância. **Reunião Anual da ANPEd, 33**. Caxambu, 2010.

FERRI, C. Currículo multicultural e a formação de professores: a busca por um profissional culturalmente comprometido. **Reunião Anual da ANPEd, 24**. Caxambu, 2001.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, V. M., MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008, p.212-245.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, M. de O. Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa. **Reunião Anual da ANPEd, 28**. Caxambu, 2005.

GRANEMANN, J. L. **Escolas Inclusivas**. Práticas que fazem a diferença. Campo Grande: UCDB, 2005.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LADE, M. L. de. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. **Reunião Anual da ANPEd, 28** Caxambu, 2005.

MARIANO, A. L. S. **A Pesquisa sobre Formação de Professores e Multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios**. Tese de Doutorado. São Carlos: Faculdade de Educação/UFSCar, 2009.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2006.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

MONTEIRO, A. L., NUNES, C. do S. C. Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo. **Reunião Anual da ANPEd**, 31. Caxambu, 2008.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, n.18, set./out./nov./dez. 2001.

_____. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. Dossiê das Diferenças. Campinas: Cedes, n.79, p.15-38, ago. 2002.

MOREIRA, A. F. B., CUNHA, R. C. O. da. A discussão da identidade na formação docente. **Educação UFRJ**, n.5, 2008.

Disponível:

educação.ufrj.br/revista/índice/numero5/artigos/antonio_flavio_barbosa_moreira_e_regina_celi_oliveira_da_cunha.pdf . Acesso: 10/07/2009.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.69-90.

OLIVEIRA, E. G. Formação de professores a distância na transição de paradigmas. **Reunião Anual da ANPEd**, 26. Caxambu, 2003.

OLIVEIRA, L. F. de, PEREIRA, M. I. L. Os Coordenadores Pedagógicos e a Construção de uma Escola Pública de Qualidade. Módulo I. **Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

PEDROSA, S. M. P. de A. A educação a distância na formação continuada do professor. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n.21, p. 67-81, 2003.

Disponível: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/eucar/article/view/2123/1775>

Acesso: 20/07/2011

PLACCO, V. M. N. de S., SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006, p.25-32.

SANTOS, A. R. dos, CANEN, A. Formação continuada multicultural de professores: um caso de parceria entre a universidade e o poder público estadual. **VIDYA**. Santa Maria, v. 28, n.2, p.9-23, jul./dez.2008.

SANTOS, M. T. dos, CANEN, A. Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural. **Educere et educare. Revista de Educação**. Cascavel: Unioeste, v.3, n.5. p.125-139, já./jun. 2008a.

SANTOS, M. P. dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n.3/4, p.103-118, 2002.

_____. O papel do professor na construção de escolas inclusivas: provocando o repensar de nossa realidade a partir de duas experiências internacionais. MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.). **Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão**. Londrina: EDUEL, p.1-11, 2003.

_____. Formação de Professores: Exercitando Propostas de Inclusão. **Anais da VI Jornada de Pesquisadores do CFCH**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTOS, S. R. dos. A história in (visível) do currículo, no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas. **Reunião Anual da ANPEd, 25**. Caxambu, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000a, p.73-102.

SILVA, R. de C. de O. e, JANOARIO, R. de S. Multiculturalismo, formação inicial e formação continuada de professores de educação física: o que nos dizem os GTs de Formação de Professores? **Reunião Anual da ANPEd, 30**. Caxambu, 2007.

SILVA, E. J. L., LIMA, F. das C. G. de. Uma reflexão sobre a necessidade de formação continuada de professores: um debate aberto. **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania. Novas Perspectivas da Sociologia da Educação**. João Pessoa, 2008.

SKLIAR, C. A invenção da e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade – Das diferenças**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, Vol.24, N.2, p.15-32, jul./dez. 1999.

_____. Inclusão ou exclusão. SHIMIDT, Saraí. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.31-40.

TORTATO, C. de S. B. Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil. **Reunião Anual da ANPEd, 31**. Caxambu, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

VELOSO, N., MENDONÇA, P. R. Avaliando a formação de educadores para diversidade: a análise de duas experiências de formação continuada. In: TELES, J. L., MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.13-80.

XAVIER, G. P. de M. **A formação de professores para uma sociedade multicultural**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2001.

_____. Educação Inclusiva, Módulo IV. **Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

_____. A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade. **Reunião Anual da ANPEd, 30**. Caxambu, 2007.

_____. Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas. **Reunião Anual da ANPEd, 31**. Caxambu, 2008.

_____. Articulado Multiculturalismo, identidade, diferença e inclusão: perspectivas curriculares para formação de professores. **III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão**, Rio de Janeiro, 2009.

_____. As políticas curriculares para formação de professores e a questão da identidade homossexual: rompendo o silêncio, superando a “invisibilidade”. **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa, 2009a.

_____. Educação Inclusiva. In: CANEN, A., SANTOS, A. R. dos (Orgs.). **Organização Multicultural. Teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009b.

_____. A produção do conhecimento sobre formação continuada de professores em GTs da ANPEd: potenciais multiculturais. **ENDIPE, 15**. Belo Horizonte, 2010.

XAVIER, G. P. de M., CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Proposições**. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, v.19, n.3(57), p.225-242, set./dez. 2008

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K. M., **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. London: Routledge, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos

MÓDULO 4: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CURSISTA: _____

COORDENADORIA REGIONAL: _____

TURMA: _____

TURNO: _____

PROFESSOR(A): _____

DATA: _____

QUESTÕES

1. O que você entende por Inclusão?

2. De que modo você tem vivenciado esse aspecto na sua escola?

3. Quais as expectativas que você tem em relação a este módulo?

ANEXO 2

Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

NOME:

TURMA:

TUTOR:

POLO:

MÓDULO:

Gostaríamos que respondesse às questões a seguir, de modo a realizar uma auto-avaliação com relação ao módulo estudado e a sua participação no mesmo.

- 1) Que idéias principais do módulo você destacaria?
- 2) Das idéias acima, com quais você se identificou mais? Por que?
- 3) Que idéias foram mais polêmicas, no seu entender? Por que?
- 4) Como avalia as dinâmicas desenvolvidas em grupo?
- 5) Em que medida a pesquisa-ação sugerida para ser desenvolvida na sua escola, após a oficina, foi realizada por você? Houve facilidades e/ou dificuldades? Quais?
- 6) Como avalia seu desempenho na oficina (parte teórica, debates e dinâmicas)?
- 7) Como avalia seu desempenho na pesquisa-ação?
- 8) Como avalia seu compromisso, participação e motivação no decorrer desse módulo?
- 9) Que grau – insuficiente, suficiente, bom, muito bom e excelente – atribuiria a seu desempenho e participação no módulo?
- 10) Que sugestões apresentaria para o aperfeiçoamento das oficinas, a partir da experiência com este módulo?

ANEXO 3

Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos

I – Diagnóstico:**1. Conhecendo a sua escola:**

- a. Quais os grupos sociais e culturais que compõem a realidade do corpo discente da sua escola?
- b. Como é a relação entre os diversos grupos sociais e culturais que existem na sua escola? É harmoniosa? Conflitante? Existe preconceito?
- c. A sua escola já desenvolve uma proposta de educação inclusiva? Qual?
- d. Se existe uma proposta de educação inclusiva, você acha que ela é satisfatória para as necessidades da escola? Justifique.
- e. Quais são os problemas que você levantaria na sua escola em relação à questão da inclusão/exclusão escolar?
- f. Como os professores têm percebido a política de inclusão na escola?
- g. Qual tem sido o papel da comunidade no que se refere à questão da inclusão? Ela tem sido ouvida? Tem participado das decisões?
- h. Existe na sua escola alguma forma de diagnosticar os alunos que necessitam do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas?
- i. Caso a resposta anterior seja positiva, informe como é feito esse registro e qual o quantitativo de:
 - alunos portadores de necessidades educacionais especiais
 - alunos com dificuldades de aprendizagem
 - outros tipos (especifique quais)
- j. Como coordenador(a) pedagógico(a), qual tem sido o seu papel/sua atuação no processo de inclusão da sua escola?
- k. Você conhece os programas de Educação Inclusiva promovidos pela Secretaria de Educação?

2. Indicadores de inclusão:

A partir dos indicadores de ações inclusivas dispostos na tabela abaixo, reflita e avalie em que medida a sua escola está desenvolvendo uma educação inclusiva e multicultural.

ANEXO 4

Indicadores:	Sim	Não	Às Vezes
A. Criando uma cultura inclusiva com a comunidade escolar			
A.1. A equipe escolar faz com que todos se sintam bem vindos?			
A.2. A equipe escolar colabora com todos e com cada um?			
A.3. A equipe escolar, os alunos e os pais se tratam com respeito?			
A.4. Pais de alunos e representantes da comunidade são sempre ouvidos e considerados em suas opiniões pela equipe escolar?			
B. Estabelecendo valores inclusivos na escola			
B.1. Existem boas expectativas em relação a todos os alunos pela equipe escolar?			
B.2. Equipe escolar, alunos e pais comungam da mesma filosofia de inclusão escolar?			
B.3. A equipe escolar procura solucionar as dificuldades de aprendizagem e de participação de todos os alunos da escola?			
C. Desenvolvendo uma política inclusiva na escola			
C.1. Os novos integrantes da escola são ajudados e acolhidos por todos da equipe escolar?			
C.2. A escola procura receber a todos os alunos de sua comunidade?			
C.3. A escola possui uma estrutura física que facilita o acesso de todos a suas instalações?			
D. Organizando um suporte para a diversidade			
D.1. A equipe escolar desenvolve atividades que atendem à diversidade dos alunos?			
D.2. A escola tem desenvolvido ações que procuram diminuir as barreiras (físicas, culturais e sociais) para o atendimento da diversidade dos alunos?			
D.3. A equipe escolar tem se empenhado em combater prática do "bullying" e o preconceito na escola?			
E. Desenvolvendo práticas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem			
E.1. As atividades de sala de aula procuram responder à diversidade dos alunos?			
E.2. Todos os alunos têm a oportunidade de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem?			
E.3. A diversidade existente na escola é utilizada como um recurso enriquecedor para o trabalho pedagógico?			
E.4. A disciplina de sala de aula baseia-se no respeito mútuo entre professores e alunos e entre alunos e alunos?			
F. Mobilizando recursos auxiliares			
F.1. Os recursos disponíveis na comunidade para inclusão são conhecidos e utilizados pela escola?			
F.2. Especialistas em inclusão são consultados pela escola?			
F.3. Discussões teóricas e práticas sobre o processo de inclusão são desenvolvidas pela equipe escolar?			

Fonte: Extraído e adaptado de Booth & Black-Hawkins (2001).

ANEXO 5

Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos

II. Plano de Ação:

1. O que você faria para auxiliar os professores a realizar a inclusão escolar?
2. O que você faria para que a comunidade tivesse um papel mais relevante no processo de inclusão escolar?
3. O que você faria para ajudar a diminuir o preconceito na escola?
4. O que você faria para mudar o “olhar” de alguns professores em relação à inclusão?
5. O que você faria para incentivar a inclusão escolar entre os alunos?