

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES

DOUTORANDA: TANIA CRISTINA PEREIRA WILSON

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ANA CANEN

Rio de Janeiro, 2011.

Tania Cristina Pereira Wilson

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Canen

Rio de Janeiro, fevereiro de 2011.

W746 Wilson, Tania Cristina Pereira.

Representações sociais sobre diversidade cultural na formação de professores/ Tania Cristina Pereira Wilson. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 126f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Orientadora: Anna Canen.

1. Representações sociais. 2. Diversidade cultural. 3. Professores - Formação. 4. Multiculturalismo. I. Canen, Anna. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 302.23



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **“Representações Sociais da Diversidade Cultural na Formação Inicial de Professores”**

Doutoranda: **Tânia Cristina Pereira Wilson**

Orientada pelo (a): **Prof.^a. Dr.^a. Ana Canen**

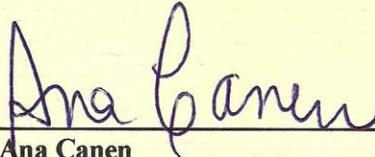
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

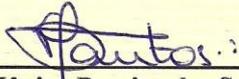
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

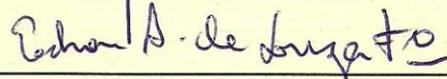
Rio de Janeiro, 14 de março de 2011

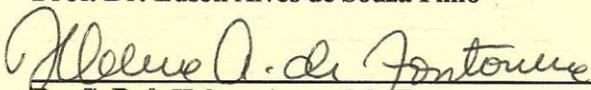
Banca Examinadora:

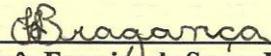
Presidente:


 Prof. Dr. Ana Canen


 Prof.^a. Dr.^a. Mônica Pereira dos Santos


 Prof. Dr. Edson Alves de Souza Filho


 Prof.^a. Dr.^a. Helena Amaral da Fontoura


 Prof.^a. Dr.^a. Inês Ferreira de Souza Bragança

Dedico esse trabalho

À memória da minha irmã caçula, Patricia Maria Nazareth Ceva Antunes, primeira Doutora da família, falecida no vôo AR 447, em 01/06/2009.

À minha mãe querida, que apesar de não lembrar mais quem eu sou, ainda se lembra que nos amamos.

E ao meu marido, Edison e meus filhos Paula, Luis e Carolina, pelo amor que compartilhamos e pelo apoio e incentivo em todas as circunstâncias vividas.

Meus sinceros agradecimentos

A Deus, que tem me sustentado na dor e nos momentos difíceis atravessados em família ajudando-me a conferir sentido a todas as experiências do caminho humano.

A minha orientadora, Ana Canen, pela paciência, diálogo e apoio incondicionais. Obrigada, Ana, pelo muito que cresci na convivência com você!

Aos profissionais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pela acolhida e boa vontade em me auxiliar em todas as fases da pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora pela gentileza em aceitar o convite e pelas contribuições do exame de Qualificação que muito enriqueceram esse trabalho.

À professora Lucia Velloso que me apresentou a FFP-UERJ como possível lócus da pesquisa.

O mundo não é mais que variedade e dessemelhança. Montaigne

RESUMO

WILSON, Tania Cristina Pereira. A Representação Social da diversidade cultural na formação inicial de professores. Rio de Janeiro, 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O presente estudo de cunho qualitativo teve como objeto as representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores. Procurou-se identificar as representações sociais sobre a diversidade cultural dos alunos ingressantes e concluintes de sete licenciaturas e em que medida houve modificação no núcleo central das representações. Buscou-se ainda perceber como a formação inicial poderia articular multiculturalismo e representações sociais numa perspectiva de sensibilização à diversidade cultural. Para tanto, utilizou-se como referências os estudos de Abric, Vergés, Perez-Gomez, Tardif, Canen, Candau, Maclaren e Sacristán, dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram os coordenadores de curso e os alunos ingressantes e concluintes das sete licenciaturas de uma instituição estadual de ensino superior voltada só para a formação de professores. Os instrumentos de coleta de dados foram o teste de associação para alunos e a entrevista para os coordenadores dos cursos. Fez-se ainda a análise dos projetos político-pedagógicos das licenciaturas, das ementas de disciplinas comuns obrigatórias e dos programas e ações de extensão universitária. Na análise das representações utilizou-se a técnica do quadrante de Vergés e concluiu-se que houve modificação no núcleo central das representações sociais de ingressantes e concluintes, sobre diversidade cultural. Os dados levantados nos documentos, entrevistas e ações de extensão indicam que um ambiente de abertura e acolhimento da diversidade cultural foi possivelmente o responsável pela mudança no núcleo central das representações. Em linhas gerais, esse estudo representa a possibilidade de tornar mais claro o que se pensa, o que se diz e faz em relação à diversidade cultural na formação inicial de professores em nível superior.

Palavras-chave: Representações sociais; diversidade cultural; Formação inicial de professores; Multiculturalismo.

ABSTRACT

WILSON, Tania Cristina Pereira. The social representation of cultural diversity in teacher education. Rio de Janeiro, 2011. Doctoral Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

This qualitative study was based in the social representations of cultural diversity in teacher education. We sought to identify the social representations of cultural diversity of students entering and those graduating from seven degrees and to what extent were no changes in the central nucleus of the representations. We also sought to further understand how the training could articulate multiculturalism and social representations in view to raising awareness of cultural diversity. We refer to studies of Abric, Vergés, Perez-Gomez, Tardif, Canen, Candau, Maclaren and Sacristán, among others. The research subjects were the course coordinators and students entering and those graduating from the seven degrees in a state institution of higher learning dedicated only to the education of teachers. The instruments of data collection were the association test applied to the students and interview method for the coordinators of the courses. There was still the analysis of the political-pedagogical projects of degrees, the discipline and mandatory common programs, as well as activities of university extension. In the analysis of the representations we used the Vergés quadrant technique and concluded that there was a change in the core of social representations of those initiating and of the seniors on cultural diversity. The data collected in the documents, interviews and extension actions indicate that an environment of openness and acceptance of cultural diversity was possibly responsible for the change in the central nucleus of the representations. In general this study aims to make understandable what to be thought, what to be said and to be done concerning cultural diversity in teacher education at college level.

Keywords: Social representations; Cultural diversity; Initial training of teachers, Multiculturalism.

RESUMÉ

WILSON, Cristina Pereira Tania. La représentation sociale de la diversité culturelle dans la formation des enseignants. Rio de Janeiro, 2011. Thèse de doctorat (doctorat en éducation). Faculté de l'Éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Cette étude qualitative a été fondée dans les représentations sociales de la diversité culturelle dans la formation des enseignants. Nous avons cherché à identifier les représentations sociales de la diversité culturelle des élèves qui commencent et de ceux licenciés en sept cours et dans quelle mesure a eu de changement dans le noyau central des représentations. Nous avons cherché à mieux comprendre comment la formation pourrait articuler le multiculturalisme et les représentations sociales tenant compte de la sensibilisation de la diversité culturelle. Pour cela, nous avons utilisé les études de Abric, Vergés, Perez-Gomez, Tardif, Canen, Candau, Maclaren et Sacristán, entre autres. Les sujets de recherche ont été les coordinateurs de cours et les étudiants qui commencent ainsi que ceux licenciés en sept cours dans une institution d'État d'enseignement supérieur dédié uniquement à la formation des enseignants. Les instruments pour la collecte de données ont été les testes d'association pour les étudiants et l'interview pour les coordonnateurs des cours. Il y avait encore l'analyse des projets politique-pédagogique, des diplômes, de la discipline, des programmes obligatoires et des activités communes d'extension universitaire. Dans l'analyse des représentations, nous avons utilisé la technique de quadrante de Vergés et avons conclu qu'il y avait un changement dans le noyau des représentations sociales des étudiants de première année et de ceux qui concluaient leur cours en ce qui concerne la diversité culturelle. Les données recueillies dans les documents, les entrevues et les actions de vulgarisation indiquent qu'une ambiance d'ouverture et d'acceptation de la diversité culturelle était peut-être responsable pour les changements dans le noyau central des représentations. D'une façon générale, cette étude essaye de rendre plus clair ce qu'on pense, ce qu'on dit et fait par rapport à la diversité culturelle dans la formation des enseignants au niveau supérieur.

Mots-clés: Des représentations sociales, la diversité culturelle, la formation initiale des enseignants, le multiculturalism.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS	PÁG.
Quadro 1. Levantamento de estudos sobre multiculturalismo na formação inicial de professores em teses de Doutorado de 2004 a 2008	24
Quadro 2. Teses de doutorado cujo foco é Formação Continuada ou Formação Inicial de Professores	25
Quadro 3. Características do Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais	65
Quadro 4. Levantamento geral das ações de extensão 2007-2009	83
Quadro 5 : Caracterização dos coordenadores entrevistados	85
 FIGURAS	
Figura 1 Os quadrantes de Vergès	97

LISTA DE TABELAS	PÁG.
Tabela 1. Cálculo da frequência e OME	96
Tabela 2: Distribuição dos sujeitos por idade. Primeiro período	98
Tabela 3: Distribuição dos sujeitos por sexo. Primeiro período	98
Tabela 4. Dados Gerais das Evocações 1º Período	98
Tabela 5. Valores das categorias analisadas - 1º Período	98
Tabela 6. Referenciais para os quadrantes de Vèrges – 1º Período	99
Tabela 7. Núcleo Central e Sistema Periférico - 1º Período	99
Tabela 8: Distribuição dos sujeitos por idade. Oitavo período	103
Tabela 9: Distribuição dos sujeitos por sexo. Oitavo período	103
Tabela 10. Dados Gerais das Evocações – Oitavo Período	103
Tabela 11. Valores das categorias analisadas - Oitavo Período	104
Tabela 12. Referenciais para os quadrantes de Vergès – Oitavo Período	104
Tabela 13. Núcleo Central e Sistema Periférico - Oitavo Período	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
1.1 O problema	15
1.2 Questões/Objetivos	20
1.3 Justificativa	21
1.4 Considerações teóricas	26
1.5 Considerações metodológicas	32
2 MULTICULTURALISMO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFLETINDO SOBRE ESSAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DOCENTE	
2.1 MULTICULTURALISMO	35
2.1.1 Conceito	35
2.1.2 Importância	37
2.1.3 Dilemas e desafios	39
2.1.4 Multiculturalismo e educação: propostas	40
2.1.5 Tensões e categorias do campo	43
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	46
2.2.1 Políticas Públicas	46
2.2.2 Perspectivas teóricas	52
2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	57
2.3.1 Origem, conceito, funções	57
2.3.2 Objetivação e ancoragem	60
2.3.3 Representações sociais e práticas	63
2.3.4 Núcleo central e sistema periférico	64
2.4 MULTICULTURALISMO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	67
3. A IDENTIDADE INSTITUCIONAL DA FFP-UERJ	69
3.1 Como a FFP-UERJ surgiu e se constituiu	69
3.2 A reforma curricular e o clima institucional	72
3.3 Os Projetos Político-Pedagógicos das Licenciaturas	75
4. A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA FFP	80
5. OS COORDENADORES DE CURSO FALAM SOBRE DIVERSIDADE	85

6. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL	94
6.1 Alunos de 1º Período	97
6.2 Alunos de 8º Período	103
6.3 Possíveis fatores responsáveis pela mudança na representação social da diversidade cultural	111
7. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÃO	114
8. REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

A diversidade cultural é um tema que se impõe nas sociedades modernas. O interesse crescente por esse assunto acompanha os processos migratórios entre países e regiões e a conseqüente eclosão de conflitos face a dificuldade de convivência com a pluralidade de culturas, etnias, religiões e visões de mundo presentes no contexto social contemporâneo. Atitudes xenófobas, discriminações, preconceitos de toda ordem são práticas sociais recorrentes, nas quais a demarcação entre “nós” e “outros” se manifesta pelo não reconhecimento e muitas vezes pela visão de inferioridade daqueles que se consideram diferentes. Diversos marcadores identitários como etnia, classe, gênero, orientação sexual, características físicas e outros são utilizados para promover violências e exclusão.

Diante desse quadro que se tornou mais agudo após os atentados aos EUA em 2001, (MOREIRA, 2001b; CANEN, 2002b), há um reconhecimento mundial da necessidade de valorização das diversas identidades presentes nos grupos sociais e de promoção de políticas e práticas que não só reparem injustiças históricas cometidas contra minorias marginalizadas, mas que sejam capazes de prevenir a discriminação e o preconceito fomentando um verdadeiro diálogo entre as diferenças. Nesse contexto, o multiculturalismo, enquanto “campo prático, teórico e político, voltado à valorização da diversidade e desafio a preconceitos” (CANEN e XAVIER, 2005, p.335/336) surge como um dos caminhos possíveis para a realização desse mister.

Dentro do multiculturalismo, ainda, destacam-se autores (CANEN 2001, 2005b, 2007; CANDAU 2006; GOMES, 2006; MOREIRA, 2001 a, 2002; SACRISTÁN, 2002) que defendem a necessidade de trazê-lo para o espaço educativo. Ao encontro dessa idéia alude-se a perspectiva de que a escola é um lugar de cruzamento, conflito e diálogo entre diferentes culturas e espaço privilegiado de formação de futuras gerações em valores de apreciação e respeito à diversidade cultural. No entanto, apesar do potencial formativo das instituições escolares tanto em termos extensivos, devido ao número de crianças e jovens que ocupam os bancos escolares quanto em termos intensivos, em função da permanência dos mesmos por

várias horas durante anos de frequência obrigatória, a escola vem sendo denunciada por seu caráter excludente e monocultural.

A escola tem produzido a exclusão, por exemplo, através do fracasso escolar daqueles que têm ritmos diferentes de aprendizagem, geralmente pertencentes a classes sociais marginalizadas. O caráter homogeneizador das práticas pedagógicas, a permanência de estereótipos e representações do aluno ideal, a dificuldade de assumir a cultura¹ como eixo central do processo curricular (CANDAU e MOREIRA, 2003), estão entre as diversas causas da evasão e repetência. Outrossim, tem sido frequentes na mídia, os relatos de discriminação por parte dos atores desse espaço social em função por exemplo, de diferenças religiosas.

Um episódio relativamente recente, ocorrido na Fundação da Escola Técnica (FAETEC), no Rio de Janeiro, envolvendo um aluno de 13 anos, ilustra a necessidade de preparar os professores para o trato com a diversidade. O fato mais grave ocorreu em junho de 2008, quando uma professora expulsou o jovem de sala de aula aos gritos de “filho do capeta”, em função do mesmo pertencer à religião do Candomblé e frequentar a escola com os adereços típicos de quem passou pelo ritual de “fazer a cabeça”. De acordo com depoimento do rapaz, as agressões da professora, muitas vezes na frente dos seus colegas, teriam ocorrido desde o início do ano letivo e culminaram com a sua expulsão da classe. Ele cursava o sétimo ano de escolaridade do Ensino Fundamental e após a ocorrência, abandonou a escola e foi reprovado. A direção da FAETEC, em nota oficial, desculpou-se com o aluno, sua família e com todos os adeptos do Candomblé e abriu um processo de sindicância para apurar os fatos e a responsabilidade da educadora.

O mais curioso nesse caso é que a FAETEC mantém desde 2007, um Núcleo de Estudos Étnicos Raciais e Ações Afirmativas, o NEERA, com o objetivo de desenvolver valores éticos e ações para combater o racismo, o preconceito e outras formas de discriminação e violações de direitos humanos na rede. Esse episódio mostra, de forma contundente, a urgência e a relevância de se investigar como vem sendo feito o trabalho com a diversidade cultural na formação inicial e continuada dos profissionais da educação – professores, gestores, orientadores, funcionários de apoio - ao mesmo tempo em que se deve tentar promover

¹ Entende-se a cultura, nesse trabalho, como diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por um grupo através das linguagens. (MOREIRA e CANDAU, 2006)

mudanças institucionais e políticas mais amplas de valorização da diversidade cultural e luta contra qualquer tipo de discriminação.

A diversidade, entendida como variedade, multiplicidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. No campo do multiculturalismo crítico, a diversidade cultural abrange a pluralidade de marcadores identitários – etnia, religião, orientação sexual, gênero, classe, linguagem etc. que perfazem a constituição dos sujeitos uma vez que “somos ao mesmo tempo semelhantes e muito diferentes enquanto formas de realização do humano” (GOMES, 2006, p. 22)

A diversidade cultural se constrói sempre em determinado contexto histórico, social, político e cultural e pressupõe uma interação entre os sujeitos sociais ao longo do processo de convivência. No entanto, ainda que a diversidade cultural faça parte do desenvolvimento social, há uma tensão em relação à tendência nos indivíduos e nas culturas de considerar como positivos e melhores os valores que lhes são próprios, gerando um estranhamento e até a rejeição do diferente (SACRISTÁN, 2001; MCLAREN, 1999; GOMES, 2006).

O estudo do sentido atribuído pelos profissionais da educação à diversidade cultural já nos processos de formação é fundamental para se avançar em termos de políticas e ações que levem à problematização e valorização da diversidade. Nessa linha de raciocínio, Alves-Mazzotti (2000) ressalta a importância do estudo das representações sociais nos processos de formação de educadores uma vez que o estudo das representações sociais “busca relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente partilhados que as orientam e justificam” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 58).

Os professores são a única categoria profissional que faz uma imersão no campo de trabalho de aproximadamente doze anos antes de ingressar na formação profissional inicial, tendo a oportunidade de lidar cotidianamente com os mais diversos estilos de educadores e circunstâncias educativas. Ou seja, parte importante das representações e conhecimentos sobre o sentido de ensinar e aprender, sobre a identidade da escola pública e dos alunos que a frequentam, bem como a respeito da diversidade cultural têm suas raízes na sua história de vida, é fruto de saberes oriundos desde a socialização anterior à preparação formal para o ensino até o processo de formação em si.

Uma vez que, o futuro educador já ingressa no curso de formação inicial, carregado de sentidos em relação ao papel da escola na sociedade e demais aspectos sociais e pedagógicos do cotidiano escolar, é de se esperar que, no percurso de sua preparação para a atividade docente, ele tenha oportunidade de explicitar e discutir essas representações, inclusive para ressignificá-las, o que nem sempre acontece, como afirmam Gonçalves e Gonçalves (1998),

Os professores e professoras entram em sala de aula com uma bagagem de suposições, crenças e valores implícitos e não articulados sobre o contexto da escolarização. Este conhecimento social nem sempre tem sido levado em consideração na formação dos professores e professoras. (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 267)

Quando se pensa nas representações sociais de futuros professores, parte-se do argumento que as representações docentes têm impacto direto na forma pela qual estes visualizam seu trabalho, recompõem seus saberes e interpretam a diversidade cultural de seus futuros alunos (ALVES-MAZZOTTI, 2000; CANEN, 2001; GILLY, 2001; MADEIRA, 2001). Neste sentido, defende-se que as representações sociais sobre os universos culturais plurais dos alunos, bem como sobre formas de articular o currículo e a avaliação a estes universos, são centrais para práticas docentes voltadas à promoção do sucesso escolar, na tentativa de superar as visões que tendem a associar diversidade cultural com déficit cultural .

A interpretação sobre a diversidade cultural e formas de promover respostas à mesma, é a base do multiculturalismo (CANEN, 2007, 2005b; CANEN & CANEN, 2005; CANDAU, 2006; MOREIRA, 2001a, 2002). O multiculturalismo surge no bojo do pensamento pós-crítico, voltado à superação das desigualdades e eliminação de preconceitos e discriminações contra aqueles percebidos como “outros”, “diferentes” (CANEN, 2007, 2005; CANDAU, 2006; MOREIRA, 2001a, 2002). Este enfatiza a relevância da diversidade cultural – incluída a diversidade racial, étnica, religiosa, de linguagem, de gênero, orientação sexual, histórias de vida e outros marcadores – na constituição das identidades, incluindo as identidades docentes e discentes.

Tais representações passam pela forma como se concebem os próprios processos pedagógicos, incluindo de que modo o currículo e a avaliação são interpretados e a extensão em que a pesquisa representa eixo mobilizador das identidades docentes em formação.

Em relação ao currículo por exemplo, a maneira de compreender a relação entre currículo e cultura depende da abordagem utilizada na análise. Para curriculistas tradicionais, o currículo é seleção e desenvolvimento de conteúdos e experiências culturais, considerados válidos na preparação das novas gerações para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. Essa visão de currículo foi questionada a princípio, por teóricos críticos, que passaram a analisar as relações entre conhecimento, ideologia e poder, denunciando a aparente neutralidade e objetividade na seleção de conteúdos escolares. A esse respeito, Young (2000) afirma que “os currículos acadêmicos são produtos das ações das pessoas na história como qualquer outra forma de organização social. Eles não são dados nem representam um “padrão ouro” imutável e obrigatório a ser alcançado. Podem portanto, ser modificados” (YOUNG, 2000, p. 40).

As teorias pós-críticas ampliaram a discussão ao analisar a relação entre currículo e linguagem, diferença, identidade e cultura. Conceito de currículo nessa abordagem pode ser considerado como “local onde o significado é negociado e fixado, onde a diferença e identidade são produzidas e postas em operação, onde a desigualdade é gestada” (MACEDO, 2004 p. 122). Dessa forma, nos últimos vinte anos, surgiram várias propostas de dar voz e visibilidade a culturas que foram e vêm sendo silenciadas por grupos dominantes na escolha de conteúdos considerados legítimos. Pinar (PINAR et al, 1995), afirma que desde o início da década de 90, os estudos culturais assumiram uma importância crescente entre curriculistas numa tentativa de alcançar formas de tradução que permitam o diálogo multicultural.

Discutir a importância do multiculturalismo no currículo de formação de professores implica portanto, compreender que o docente em formação está submetido a uma diversidade humana e curricular nesse processo, e, depois de formado, na docência propriamente dita, vai se deparar com um currículo a ser desenvolvido ou construído por ele no contexto de uma realidade multicultural da instituição escolar, da sala de aula, e da comunidade na qual vai atuar.

Nesse sentido, o trabalho com saberes e representações docentes de modo a “promover uma atitude de visualização de todos os grupos étnico-culturais como portadores de cultura” (CANEN, 2001, p.213), é de suma importância. De acordo com Moreira (2002), reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola, traz para a prática pedagógica o abandono de uma perspectiva monocultural, e isso favorece atitudes positivas dos docentes em relação à

diversidade inclusive de desempenho, possibilitando ainda, a criação de saberes profissionais voltados para o sucesso escolar.

Sabe-se hoje que os professores produzem, mobilizam e comunicam saberes na sua prática profissional que influenciam na profissionalização e melhoria da qualidade do ensino (MONTEIRO, 2003; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002). Schulman (1986), classifica os saberes docentes em conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento curricular e conhecimento pedagogizado. Esse último refere-se a um saber estruturado na própria dimensão educativa que envolve diferentes momentos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão das intervenções educativas realizadas pelo professor. Levando-se em conta a força dos saberes docentes na atuação profissional, observa-se a fertilidade da aplicação do multiculturalismo ao currículo de formação de professores, tendo em vista a modificação de saberes, representações e práticas que produzem o fracasso escolar e a instrumentalização dos mesmos para uma ação pedagógica eficaz no trabalho com as diferenças.

Apesar da importância dos temas relacionados à diversidade cultural na preparação de futuros professores, estudo realizado por Canen e Xavier (2005), a propósito das diretrizes curriculares para a formação docente, constatou que a diversidade cultural é apresentada no referido documento, ora como desvio, ora como algo exótico. O resultado encontrado pelas autoras coloca em evidência a necessidade de investir mais em pesquisas cujos resultados sirvam como subsídio para promover a melhoria da formação de futuros professores e de docentes em exercício.

1.2 Questões e objetivos do estudo

A partir do exposto e levando em consideração a necessidade de investigar as representações sociais da diversidade cultural dos ingressantes no curso de formação inicial e em que medida o processo formativo contribui para a mudança dessas representações, o problema foi desdobrado nas seguintes indagações:

- Que representações sociais sobre diversidade cultural, os alunos do curso de formação inicial de professores trazem ao principiarem e ao finalizarem sua formação inicial?

- Como a formação inicial poderia articular multiculturalismo e Representações Sociais numa perspectiva de sensibilização para a diversidade cultural?
- De que maneira o trabalho com a diversidade cultural se faz presente na instituição formativa?
- Como os coordenadores das licenciaturas entendem e tratam as questões da diversidade cultural na graduação?
- Em que medida os projetos pedagógicos de cada licenciatura e as ações de extensão abordam as questões ligadas à diversidade cultural?

São seus objetivos específicos,

- Identificar as representações sociais dos futuros professores sobre a diversidade cultural no início e ao final do curso de formação inicial.
- Apontar estratégias que possibilitem avançar no conhecimento sobre representações sociais, multiculturalismo e formação inicial de professores.
- Levantar ações e programas institucionais que promovam o trabalho com a diversidade cultural.
- Identificar as Representações Sociais dos coordenadores dos cursos de licenciatura sobre a diversidade cultural .
- Perceber em que medida houve influência do percurso formativo nas representações sociais dos alunos sobre a diversidade cultural.

1.3 Justificativa

A importância dessa investigação está baseada nos seguintes motivos. Em trabalho anterior sobre a “Relação entre Representações sociais de fracasso escolar de professores do ensino fundamental e sua prática docente” (WILSON, 2003), foi constatado nas observações de aula e entrevistas realizadas durante um ano letivo, a dificuldade que os professores manifestavam em lidar com alunos que fugissem às expectativas docentes de desempenho e comportamento. Ao serem questionados sobre as causas dessa dificuldade, um dos motivos alegados foi a falta de preparação no curso de formação inicial para lidar com a heterogeneidade em termos de rendimento e cultura. Tendo em vista que os professores entram no curso de preparação profissional carregados de representações sociais sobre aspectos importantes da educação,

como identidade e diversidade cultural, e levando em conta a importância de um trabalho pedagógico que considere e valorize a diversidade da sociedade brasileira, foi que se resolveu pesquisar, mais a fundo no presente estudo, em que medida os cursos de formação de professores trabalham ou não essas representações, no sentido de sensibilizar multiculturalmente o futuro educador.

Sobre a relação multiculturalismo/representações sociais, Canen (2001), defende a necessidade de realizar estudos que façam avançar o diálogo entre esses dois campos teóricos na formação docente porque “a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber, sob pena de se proceder à elaboração de programas e documentos curriculares que não se consubstanciam em práticas pedagógicas transformadoras” (CANEN, 2001, p. 212). Ao encontro dessa posição, Alves-Mazzotti afirma que “as representações sociais devem ser vistas como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 65/66).

Acrescenta-se ainda, que o interesse essencial da noção de representação social para a educação, consiste no fato de que o estudo das representações, “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321). Assim, pesquisadores como Alves-Mazzotti (2000), Madeira (2001), Dauster (2000) e Gilly (2001) entre outros, destacam a importância da relação representação social/educação. As pesquisas nessa área vêm se destacando pela variedade de temas tais como representações sociais da identidade do professor (ALVES-MAZZOTTI, 2007); do desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2003); do processo ensino-aprendizagem (ANDRADE, 2003); da escola pública em horário integral (MAURÍCIO, 2004); da educação a distância (SANTOS, 2006); do lugar do feminino na escola (ANDRADE, 2006); representações de professores sobre violência intra familiar (ALMEIDA, SANTOS e ROSSI, 2006).

Além disso, levantamento feito nas teses de doutorado do Banco de Teses da Capes, de 2004 a 2008, aponta para lacunas no estudo da relação entre representações sociais, formação de professores e multiculturalismo. Sobre a importância de buscar informações do estado da arte vigente numa área de pesquisa, Patto (2004) afirma que “só assim se podem avaliar as continuidades e discontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por

repetição ou rupturas – noutras palavras, o quanto ela redundava ou avançava na produção de saber sobre o objeto de estudo” (PATTO, 2004, p. 53). Dessa forma, partindo de um detalhamento na busca através do cruzamento dos eixos temáticos norteadores desse trabalho – representações sociais, multiculturalismo, formação inicial de professores - chegou-se aos seguintes resultados:

A busca pelas expressões “representação social, formação de professores e multiculturalismo” e “representações sociais e multiculturalismo/interculturalismo” não obteve nenhuma resposta. Na procura por “multiculturalismo e educação” e “multiculturalismo e identidade” identificou-se apenas a tese de Berino (2004), sobre identidade e diversidade cultural no programa curricular Multieducação do Município do Rio de Janeiro. Decidiu-se então, fazer diferentes pareamentos das palavras/expressões-chave a fim de se ter uma idéia das possibilidades existentes no campo.

Para a expressão “representação social e formação inicial de professores” foram encontradas sete teses em sua maioria relacionadas a identidade dos professores em formação. A busca por “representações sociais e diversidade cultural” levou à identificação de nove estudos abordando temas diversos tais como sexualidade feminina; saberes e técnicas medicinais do povo brasileiro e identidade cultural em Manoel de Barros.

O cruzamento das categorias “formação inicial de professores e diversidade cultural” levou à identificação de quatro trabalhos. Os estudos versam sobre música na escola pública; currículo de Ensino Fundamental; diversidade de atores no estágio supervisionado e diversidade de crenças e valores sobre desenvolvimento infantil.

Como a pesquisa sobre multiculturalismo e formação de professores a partir da expressão “multiculturalismo”, no banco de teses, não produziu nenhum resultado, recorreu-se então a um artigo de Moreira (2001b), no qual ele analisa a produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil entre 1995-2000. O autor recorreu a periódicos brasileiros e a trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), analisando um total de 46 textos nesse período. Em relação ao tema multiculturalismo e formação docente, Moreira destaca quatro trabalhos nos quais defende-se a formação de um professor reflexivo multiculturalmente orientado e afirma ainda que

São pouco numerosos, no conjunto examinado, os estudos que procuram verificar se e como os currículos dos cursos de formação docente evidenciam uma orientação multicultural. Trata-se, penso, de lacuna a ser preenchida. (MOREIRA, 2001b, p. 18/19)

Optou-se então por fazer um desdobramento do multiculturalismo em temas caros a essa área de conhecimento como o fizeram Canen, Arbache e Franco (2001), em levantamento sobre multiculturalismo e educação em dissertações e teses, de 1981 a 1998. As autoras ao mapearem o campo apontaram que

Como estudos multiculturais ou pesquisas multiculturais em currículo e formação docente, seriam consideradas aqueles que questionassem mecanismos que silenciam e/ou interditam identidades com base em determinantes de gênero, etnia, classe social, raça, “deficiência” física ou mental, padrões lingüísticos e culturais assim por diante (CANEN, ARBACHE e FRANCO, 2001, p. 166)

Procedeu-se então a um levantamento sobre formação inicial de professores e temas relacionados ao multiculturalismo na perspectiva descrita pelas autoras acima, em Teses de Doutorado no período de 2004-2008, alcançando-se os seguintes resultados:

Quadro 1. Levantamento de estudos sobre multiculturalismo na formação inicial de professores em teses de Doutorado de 2004 a 2008.

Formação inicial de professores e	2004	2005	2006	2007	2008
Etnia	–	–	–	01	–
Gênero	02	–	–	05	–
Identidade	02	07	02	02	06
Multiculturalismo	–	–	–	01	–
Interculturalismo	–	–	–	–	01
Linguagem	–	–	05	07	02
Orientação sexual	–	–	–	–	–
Sexualidade	–	–	–	01	–

Em relação aos dados obtidos, convém fazer algumas observações. No ano de 2007, um mesmo trabalho aparece para os diferentes descritores, pois se trata de uma pesquisa sobre em que medida os cursos de formação inicial e continuada para professores de séries iniciais do Ensino Fundamental envolvem a discussão sobre gênero, sexualidade, raça/etnia. Sobre

linguagem, os estudos estão mais voltados para formação de docentes de idiomas estrangeiros, como francês e inglês. No descritor “gênero”, dois estudos aparecem versando sobre gênero textual e de cinema.

Cumpramos ressaltar ainda que no universo das teses de doutoramento sobre formação de professores, as pesquisas sobre formação inicial são em número significativamente menor, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 2. Teses de doutorado cujo foco é Formação Continuada ou Formação Inicial de Professores

	Formação de professores	Formação inicial de professores
2004	169	33
2005	229	42
2006	209	44
2007	248	51
2008	293	55

Observa-se que em cinco anos, as pesquisas sobre formação de professores aumentaram em mais de 50%, sendo que os estudos na formação inicial além de serem significativamente em menor quantidade, não acompanharam o mesmo índice de crescimento. Isso mostra portanto, que no Brasil inteiro, por razões que fogem ao interesse desse estudo, as pesquisas se concentram na formação continuada.

A importância desse trabalho está relacionada portanto, à possibilidade de produzir informações que contribuam para promover a valorização, o diálogo e o respeito à diversidade cultural na formação inicial dos docentes. A relevância se torna ainda maior se levarmos em conta que “as oportunidades formais de educação continuada não são as mesmas para todos os professores do país e por isso, a formação inicial deveria tender à excelência” (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p.107).

Dessa forma, verifica-se, pelo exposto, que embora estudos sobre representações sociais já estejam avançados entre nós (ABRIC, 1998; ALVES-MAZZOTTI, 2000; GILLY, 2001; MADEIRA, 2001) e discussões sobre multiculturalismo já encontrem mais espaço nos

debates acadêmicos (CANEN, 2007, 2005; CANEN & CANEN, 2005; CANEN & XAVIER, 2005; CANEN & OLIVIERA, 2002; CANDAU, 2006; MOREIRA, 2001a, 2001b, 2002), há a necessidade de mais pesquisas que articulem ambos os eixos para a compreensão do objeto do estudo aqui proposto – identificar as representações sociais de futuros professores da Educação Básica sobre diversidade cultural e em que medida o percurso de formação influencia na construção ou transformação dessas representações.

Tomando o curso de formação inicial como ponto de partida, fez-se ainda, nos quatro anos de duração do curso de formação de professores, um recorte em dois momentos importantes para a pesquisa: no início do curso, para levantar as Representações Sociais que os ingressantes trazem e no último período, para identificar em que medida as Representações sofreram alterações.

Em resumo, o foco do presente trabalho são as representações sociais sobre a diversidade cultural, sendo seu objeto e originalidade defendidos em termos da influência da diversidade cultural na produção dessas representações e formas pelas quais o olhar multicultural sobre essa diversidade pode contribuir para ressignificar representações estereotipadas, que tendam a atribuir o fracasso única e exclusivamente a fatores externos à atuação docente. Nesse sentido, as categorias centrais do estudo são: multiculturalismo e representações sociais, articulando-se a formação das representações sociais à pluralidade de identidades e o impacto das variáveis culturais nas mesmas. Assim, trabalharemos com autores de cada um dos eixos, articulando-os a partir de nosso argumento, articulação esta que, conforme apontado no levantamento da CAPES na última seção, constitui-se lacuna e demanda estudos.

1.4 Considerações teóricas

Representações Sociais

A noção de representação social foi introduzida na Psicologia social por Serge Moscovici em seu clássico trabalho *La Psycanalise, on image et son public*, publicado em 1961, na França, e em 1978, no Brasil sob o título a *Representação Social da Psicanálise*. Desde então, o conceito de representação social suscita o interesse de pesquisadores, não somente na Psicologia Social, como também em outros domínios tais como a Sociologia, a Antropologia,

a Filosofia e a História, nos quais o conceito é retomado em abordagens teóricas e empíricas, experimentais e não experimentais.

O interesse de várias áreas do conhecimento na investigação das representações sociais deve-se ao fato desta teoria ter apresentado um modelo capaz de dar conta tanto de mecanismos sociais quanto de mecanismos psicológicos que atuam na produção das representações. A proposta básica do estudo das representações sociais é a busca da compreensão do processo de construção social da realidade. Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Moscovici, define Representações Sociais como

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos. (JODELET, 2001, p.22)

A gênese e o funcionamento de uma representação podem ser compreendidos através de dois processos cognitivos dialeticamente relacionados descritos por Moscovici (1978): a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais e normativos de modo a formar uma imagem concreta do objeto. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo. Este processo absorve o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro (ALVES-MAZZOTTI, 2000). A relação dialética entre objetivação e ancoragem, articula as funções básicas da representação, a saber: orientação das condutas e das comunicações sociais; bem como a justificação, a posteriori, de tomadas de posição.

A importância da aplicação desse referencial teórico aos fenômenos educacionais é que, sendo as representações fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelos sujeitos na construção de sua relação com a sociedade, a aplicação da teoria ao campo da educação permite tomar o objeto no dinamismo que o constitui (MADEIRA, 2001).

De acordo com Gilly (2001), a importância da pesquisa em representações sociais na educação é sua potencial contribuição à explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados. Falando sobre temas relevantes para pesquisa na área educacional, este autor afirma que

Dada a importância crucial que lhe atribuem as diferentes partes envolvidas...o fracasso escolar e as desigualdades sociais face a escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a seu respeito (GILLY,2001, p. 322)

Uma outra linha de pesquisa também tem procurado analisar a relação entre saberes docentes e prática profissional. Tardif (2002) investiga nos processos de formação inicial e continuada o que ele denomina de saberes experienciais. De acordo com esse autor, esses saberes são adquiridos através da socialização anterior à preparação formal para o ensino e são a base para a construção da identidade pessoal, social e profissional. Decorrem, em grande parte, das pré concepções de ensino herdadas da história escolar e também são produzidos no cotidiano dos professores em ação. Ao lado dos saberes experienciais, Tardif (2002) destaca ainda, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e curriculares, mas ressalta que o núcleo vital do saber docente reside nos primeiros, já que estes “resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente” (TARDIF, 2002, p. 75)

A força dos saberes experienciais pode explicar por que “nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas investigações das ciências da educação” (BECKER, apud PIMENTA, 2002, p. 16). A responsabilidade dos cursos de formação inicial é visível nesse contexto. Cabe aos formadores, levantar as representações e saberes experienciais trazidos pelos alunos em estratégias de reflexão sobre a prática docente, ainda no decurso da preparação, ao mesmo tempo em que se constroem os outros saberes científicos imprescindíveis à compreensão e contextualização da ação docente. Segundo Barth (1993),

O desafio mais importante em relação à formação de professores e de formadores é, de um lado, conhecer as teorias implícitas da prática dos professores e, de outro, mediar ou promover condições para que este profissional modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. (BARTH, 1993, p. 23)

Multiculturalismo

O multiculturalismo- segunda categoria do estudo- é polissêmico (CANEN, 2007). Trabalhar na perspectiva do multiculturalismo crítico – uma de suas vertentes - significa observar seus potenciais para a formação docente apta a questionar e desafiar preconceitos, de modo a que, ainda que reconhecendo o peso de fatores macro estruturais na educação, se possa, no espaço intra-escolar, trabalhar no sentido de minimizar as variáveis ali presentes, por intermédio de representações sociais que contribuam na construção e reconstrução identitária mais aberta à diversidade, à formação de identidades institucionais democráticas e com a abordagem do ensino e da aprendizagem em perspectivas igualmente valorizadoras da diversidade de nossos alunos e escolas concretos.

Observa-se dessa forma, a urgência de aperfeiçoamento dos cursos de formação inicial para que os futuros professores possam rever, questionar e reelaborar suas representações à luz do aporte do multiculturalismo crítico e da análise de situações concretas de ensino, preparando-se para o desafio que o fracasso escolar e a qualidade de ensino significam para a atuação docente. Canen (2001), ao comentar a relação entre multiculturalismo e representações na formação de professores afirma que tal perspectiva.

Implica em reconhecer que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber sob pena de se proceder à elaboração de programas e documentos curriculares que não se consubstanciem em práticas pedagógicas transformadoras (CANEN, 2001, p. 212)

Representações Sociais associadas à homogeneização podem gerar práticas discriminatórias e excludentes com relação àqueles que não se encaixem num modelo único de aluno em termos de identidade e desempenho. Stoer e Cortesão (1999, p. 25) denominam de daltônico cultural o professor que “não se mostra sensível à heterogeneidade, ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha com seus alunos”.

Ainda, segundo Candau (2006), existe uma lacuna no que se refere à interseção entre estudos sobre universos culturais e aqueles sobre representações e saber docente por isso, torna-se promissora a abordagem de pesquisa que busque, já na formação inicial dos professores, compreender as representações sobre temas como diversidade cultural e diálogo intercultural a fim de promover a elaboração de estratégias que “permitam uma atitude de visualização de

todos os grupos étnicos culturais como portadores de cultura” (CANDAUI, 2006) e capazes, portanto, de construir conhecimentos e alcançar os objetivos propostos pela escola (CANEN & CANEN 2005, CANEN 2007, CANDAUI 2006).

De fato, segundo Canen & Canen (2005), as identidades, a partir do multiculturalismo, podem ser vistas em termos individuais, coletivos e institucionais. A identidade individual é constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos. A identidade coletiva refere-se a algum marco identitário percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem e no pertencimento a um grupo que compartilha deste marco. Por fim, a identidade institucional diz respeito ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional no marco das tensões entre identidades individuais plurais e identidades coletivas. O reconhecimento dessas dimensões contribui para a percepção da identidade como uma construção múltipla, contingente e sempre provisória, “resultante de uma pluralidade de marcadores identitários que não podem ser reduzidos a apenas um marcador mestre, seja ele racial, de gênero, de religião ou outro” (CANEN & CANEN, 2005, p. 43).

O multiculturalismo que, em sua perspectiva crítica, é definido como “campo teórico, prático e político voltado à valorização da diversidade cultural e ao desafio aos preconceitos” (CANEN e XAVIER, 2005, p. 335) surge nesse cenário como estratégia fundamental na preparação dos futuros docentes, uma vez que, tomando por modelo um aluno ideal do ponto de vista sócio-econômico e cultural, os professores tendem a rotular e excluir aqueles que fogem a esse padrão, reprovando quando isso acontece. Além disso, existe dificuldade em conhecer e trabalhar com a diversidade cultural que se traduz numa homogeneização das práticas pedagógicas e avaliativas.

Nesse sentido, o trabalho com saberes e representações docentes de modo a “promover uma atitude de visualização de todos os grupos étnico-culturais como portadores de cultura” (CANEN, 2001, p.213) é de suma importância. De acordo com Moreira (2002), reconhecer a diferença cultural na sociedade e na escola traz, para a prática pedagógica, o abandono de uma perspectiva monocultural e isso favorece atitudes positivas dos docentes em relação à diversidade inclusive de desempenho.

Além do trabalho com representações e saberes docentes, a prática de ensino representa um espaço privilegiado de interlocução entre a instituição de formação e a realidade dos alunos e de suas comunidades. A identificação de marcadores de identidade, ou seja, de padrões culturais de grupos étnico-culturais e daqueles institucionais, bem como a reflexão sobre situações de discriminação e preconceito que propiciam a exclusão e o fracasso escolar, deve começar ainda nesse momento. É também na prática de ensino, que os professores em formação travam os primeiros contatos com a difícil e plural realidade dos sistemas escolares nos quais vão atuar.

O contato dos futuros docentes com as categorias centrais das práticas multiculturais na instituição formativa e no lócus do estágio é relevante para embasar posteriormente projetos e ações multiculturalmente orientados. Canen & Oliveira (2002) sugerem três categorias centrais ao se pensar em práticas pedagógicas multiculturais. Essas categorias são a **crítica cultural**, que deve estar presente nos discursos e consiste na possibilidade dada aos alunos para analisar suas identidades e criticar mitos sociais que os subjagam; a **hibridização discursiva**, que busca ressignificar o discurso pedagógico possibilitando a construção de uma linguagem híbrida, cruzando fronteiras culturais, incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e provisoriedade de tais discursos; e a **ancoragem social** dos discursos, onde se fazem conexões entre os discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros, buscando entender como dado conceito surgiu historicamente e passou a ser erroneamente visto como universal (CANEN e OLIVEIRA, 2002). Segundo Canen (2001, 2005, 2007), o olhar multicultural enseja ainda a compreensão sobre as identidades plurais, entendidas não só em termos individuais ou coletivos, mas também, institucionais. O trabalho com a sensibilização multicultural é relevante portanto, para preparar as gerações nos valores da tolerância e a apreciação da diversidade cultural.

A adoção de tal proposta, conforme se argumenta, enseja a que representações sociais da diversidade cultural trazidas pelos alunos aos cursos de formação de professores possam ser objetivadas, discutidas, reelaboradas coletivamente, à luz do aporte teórico do multiculturalismo crítico. Falando sobre a importância do aperfeiçoamento dos cursos de formação inicial, Mello (2006) acrescenta que

No futuro, o país vai precisar de bons professores, que substituam os hoje existentes. Essa necessidade deverá expressar-se num fluxo que a médio e longo prazo vai repor integralmente o plantel docente hoje existente. Toda e qualquer melhoria na

formação desse fluxo de mais de 1,5 milhão de professores vai representar um ensino melhor para dezenas de milhões de alunos durante os 25 que durarem a carreira de cada geração de professores. (MELLO, 2006, p. 9)

Sabe-se, em última análise, que a questão da qualidade de ensino no Brasil envolve aspectos relacionados a contexto sócio-econômico do sistema capitalista excludente e desigual e depende também de políticas públicas capazes, a longo prazo, de promover a melhoria da Educação Básica. Deve-se ter em vista porém, que a realização de pesquisas sobre a formação de professores pode contribuir substancialmente para o aperfeiçoamento gradativo das estratégias formativas, colaborando para a mudança do atual quadro. Esse é o horizonte do presente trabalho.

1.5 Considerações Metodológicas

Para alcançar os objetivos propostos no trabalho, escolheu-se o caminho da pesquisa qualitativa que, segundo Alves-Mazzotti (1998), abrange três aspectos importantes: a) visão holística do fenômeno, ou seja, compreensão de que o significado de um evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto; b) abordagem indutiva na qual o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse apareçam durante o processo de coleta e análise de dados e c) redução da intervenção do pesquisador ao mínimo possível.

Optou-se ainda pela utilização do estudo de caso definido por André (2000, p. 30) como “estudo descritivo de uma unidade seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula”. O estudo de caso é indicado por Yin (2001) para se examinar em profundidade uma situação que apesar de ater-se a um determinado conjunto de circunstâncias – o caso investigado – pode também estar inserida num contexto mais amplo onde problemática semelhante seja vivenciada.

O lócus escolhido para a pesquisa foi a Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), por ser uma instituição pública voltada exclusivamente para a formação de professores. A FFP oferece sete licenciaturas: Biologia, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Português-Literatura e Português-Inglês. A especificidade de oferecer apenas cursos de formação docente faz dela um lugar privilegiado para os objetivos a que esse trabalho se propõe.

Em relação à coleta de dados em pesquisas qualitativas, André (2000); Lüdke e André (1986); e Alves-Mazzotti (1998), recomendam, entre outros, a análise documental e a entrevista. A entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas (ALVES-MAZZOTTI, 1998; LUDKE e ANDRÉ, 1986). Existe uma variada gama de tipos de entrevistas que se distinguem pelo grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o diálogo. Utilizou-se a entrevista semi-estruturada que é, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados nas teorias que embasam a pesquisa, ao mesmo tempo em que oferecem a oportunidade para o sujeito expressar livremente seu pensamento e suas experiências. Foram entrevistados os coordenadores dos cursos. As entrevistas foram gravadas com a concordância dos entrevistados e analisadas de acordo com o referencial teórico adotado.

O instrumento utilizado com os alunos de primeiro e último períodos dos sete cursos de licenciatura foi o teste de associação livre. Esse instrumento é muito utilizado no estudo de representações sociais e consiste em pedir ao sujeito para relacionar livremente palavras ao tema-chave e depois hierarquizá-las em ordem de importância justificando suas opções. O teste, associado a outros instrumentos, permite checar o núcleo central das representações (ABRIC, 1998; ALVES-MAZZOTTI, 2000; SÁ, 1996).

A análise documental complementou as informações obtidas por outras técnicas e permite também o desvelamento de aspectos novos do problema. Os documentos analisados foram: os projetos pedagógicos das licenciaturas e os projetos de extensão da instituição.

A análise dos dados foi feita, no presente estudo, a partir da teoria das representações sociais na linha proposta por Abric (1998) de identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais sobre diversidade cultural. De acordo com esse autor, toda representação está organizada em torno de um núcleo central ou estruturante que determina sua organização e significação. O sistema periférico é mais flexível e sensível ao contexto imediato, permitindo adaptação à realidade concreta. A identificação do núcleo central é imprescindível, por ser o elemento mais estável e mais resistente a mudanças. Esse autor destaca ainda, que para transformar as representações de um determinado objeto, é imprescindível identificar os elementos constitutivos do núcleo central.

No caso do teste de associação aplicado nos alunos, o material obtido foi analisado de acordo com a técnica dos quatro quadrantes de Pierre Vergés (1999). Essa técnica, explicada detalhadamente no capítulo sete, permite uma visualização mais exata do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais.

Os procedimentos para maximizar a confiabilidade utilizados foram a permanência de um ano em campo e a triangulação de métodos de coleta de dados que se refere à comparação de dados obtidos nas entrevistas/ análise documental e teste de associação, como recomenda Alves-Mazzotti (1998). Essa técnica segundo Triviños(1987, p. 138), tem por objetivo básico “abranjer a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

A escola pública tem um papel importante a cumprir na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que é garantir às novas gerações a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essa missão, no entanto, está longe de ser alcançada, não só devido a fatores externos à escola como à desigualdade e exclusão sociais inerentes ao modo de produção capitalista, como em função de fatores internos tais como o fracasso escolar, expresso pela não aprendizagem de alunos oriundos principalmente das classes populares.

Nesse contexto, é fundamental a realização de pesquisas em educação que produzam dados e informações relevantes, capazes de orientar políticas educacionais, práticas pedagógicas e uma formação docente que leve os futuros profissionais a reconhecer o impacto de suas expectativas e práticas no sucesso ou fracasso dos alunos, bem como a importância de assumir uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, capaz de garantir reconhecimento e respeito às identidades plurais, promovendo o diálogo entre estas na sala de aula e por conseguinte, assegurando a aprendizagem de todos, independentemente de cor, classe, sexo ou padrões culturais.

Compreender as Representações Sociais sobre a diversidade cultural e como elas se articulam a categorias do multiculturalismo crítico na formação inicial de professores da Educação Básica, permitirá portanto, apontar estratégias de preparação desses futuros docentes para uma atuação multicultural visualizadora de indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero como capazes de aprender e obter o sucesso escolar.

2 MULTICULTURALISMO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: REFLETINDO SOBRE ESSAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Esse capítulo trata dos eixos “multiculturalismo”, “representações sociais” e “formação inicial de professores”. Em função da abrangência dos três temas, não se pretende esgotar a riqueza de informações e discussões próprias de cada um. Intenta-se o aprofundamento de algumas noções já apresentadas na introdução desse trabalho, de modo a elucidar categorias importantes para o desenvolvimento da investigação.

2.1 MULTICULTURALISMO

2.1.1 Conceito

Discorrer sobre Multiculturalismo não é uma tarefa fácil. Mesmo autores consagrados declaram a polissemia do termo como obstáculo ao seu entendimento. No entanto, o termo se impôs no universo acadêmico e vem sendo cada vez mais utilizado em pesquisas e trabalhos de autores nacionais e estrangeiros. Só no ano de 2009, dois títulos sobre o tema foram lançados (CANEN e SANTOS, 2009 e CANDAU, 2009). Cumpre então, esclarecer um pouco de sua origem, história e categorias centrais.

Multiculturalismo a princípio, envolve duas grandes abordagens. Uma descritiva, ou seja, o reconhecimento puro e simples que vivemos em sociedades que abrigam uma diversidade social/cultural muito grande e outra propositiva, que entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social (CANDAU, 2008). No primeiro sentido, a palavra faz referência a um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais- no segundo, supõe uma tomada de posição do ponto de vista teórico e das práticas sociais.

Na discussão de conceitos e tipos de multiculturalismo, a obra de Peter McLaren - *Multiculturalismo Crítico* (1999) – é fundamental. Nesse livro, o autor destaca o processo de globalização excludente, as implicações deste para a produção da subjetividade e da identidade modernas e as estratégias de resistência na sociedade e na educação. McLaren (ibid) alerta que no discurso do capitalismo tardio estaríamos marchando para uma cultura

única, com a homogeneização dos padrões cultural e de consumo, nos moldes das sociedades mais desenvolvidas economicamente. Esse movimento, tem suscitado resistências locais no intuito de se preservar os códigos culturais específicos de cada grupo social, ao mesmo tempo, em que as elites tentam trazer os sujeitos para um conceito de identidade comum com a qual todos deveriam se identificar. O multiculturalismo crítico nesse contexto seria, para McLaren (1999), uma possibilidade de agência por parte dos atores sociais no sentido de promover diálogos entre os diferentes modelos de sociabilidade e organização sociais.

Esse autor (ibid) classifica ainda o multiculturalismo em quatro tipos, numa divisão que já se tornou clássica no campo e é repetida com nuances por diferentes autores. O multiculturalismo conservador defende a assimilação, ou seja, grupos étnicos são reduzidos a acréscimos da cultura dominante e “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se da própria cultura” (ibid, p. 115). O multiculturalismo humanista liberal se baseia no discurso da igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva, mas não questiona a falta de oportunidades sociais e educacionais que obsta a competição em condições de igualdade no mercado capitalista. O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e sugere que a ênfase na igualdade dos grupos abafa essa diferença, essencializando-a, ignorando sua construção histórica. Por fim, o multiculturalismo crítico e de resistência defende a idéia de que a cultura é conflitiva e a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia, postulando que “o multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior” (ibid, p. 122).

Numa visão ampla sobre as diversas concepções de multiculturalismo, Canen (2006) ressalta que o respeito à pluralidade cultural é denominador comum e apresenta uma categorização que inclui o multiculturalismo folclórico liberal – em que as culturas são interpretadas e trabalhadas em seus aspectos mais folclóricos – o multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica - em que se busca desafiar relações desiguais que calam vozes de grupos marginalizados socialmente e ao mesmo tempo implementar práticas e políticas anti discriminatórias, valorizadoras da cidadania multicultural e da democratização do ensino (CANEN, 2006) e o multiculturalismo pós-modernizado ou pós-colonial - que focaliza a diversidade e os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas, colocando a hibridização como conceito central na análise dos fenômenos sociais (CANEN, 2007).

Sobre o conceito de multiculturalismo, é importante destacar as colocações de alguns autores que desenvolvem pesquisas e trabalhos na área há pelo menos dez anos. Assim, encontraram-se em diferentes textos as seguintes definições,

Palavra polissêmica que vai desde o caráter das sociedades ocidentais atuais até corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea. (CANEN e MOREIRA, 2001, p. 29)

Movimento teórico, político e prático que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber. (CANEN, 2002b, p. 175)

Multiculturalismo crítico é uma perspectiva emancipatória que envolve além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. (CANDAUI e MOREIRA, 2003, p. 161)

Multiculturalismo é campo teórico e político voltado à valorização da diversidade e desafio a preconceitos. (CANEN e XAVIER, 2005, p. 335/336)

Multiculturalismo é dado da realidade e supõe tomada de posição do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas. (FORQUIN, apud CANDAUI, 2006, p. 475)

Como vertente dos estudos culturais, o multiculturalismo no campo da educação se apropria da centralidade da cultura e da desconstrução dos discursos educacionais, de modo a produzir de forma pró-ativa, respostas concretas à diversidade cultural. (CANEN e SANTOS, 2006, p. 341)

Percebe-se que os pontos comuns nas definições acima são: cultura, relações de poder, diversidade, diferença, desafio a preconceitos demonstrando que, para além de um campo específico de conhecimento, o multiculturalismo pretende impregnar as práticas sociais e educativas. Dessa maneira, no escopo desse trabalho, o conceito de multiculturalismo assumido abrange esses aspectos e em especial, a questão da diversidade cultural.

2.1.2 Importância

Feito esse apanhado geral sobre o conceito de multiculturalismo, é mister discutir sua necessidade e relevância para os movimentos sociais e para a educação em especial. Do ponto de vista mais amplo, vive-se hoje um processo de globalização excludente que além de acentuar desigualdades econômicas e sociais, tenta impor padrões culturais universais que na verdade nada mais são do que referenciais da cultura estadunidense capitalista impostos através da mídia para todo o mundo. Esse processo gera alguns efeitos tais como a acentuação de movimentos migratórios de populações em busca de melhores oportunidades de sobrevivência; discriminação desses grupos nos países de destino e resistência à tentativa de

padronização e homogeneização culturais. Moreira (2001a) chama a atenção ainda para a acentuação de movimentos xenófobos após os atentados aos EUA, em 2001.

Além do movimento de grupos inter países, as sociedades modernas são caracterizadas pela diversidade – étnica, de gênero, de orientação sexual, características físicas, classe, linguagem, religião e outros – que impõem a necessidade de conviver com o múltiplo, o plural. Entretanto, como afirmam Candau e Moreira (2003), estamos ainda imersos numa cultura de discriminação na qual a demarcação entre o “nós” e os “outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que nós consideramos não apenas diferentes mas em muitos casos, inferiores por diferentes características identitárias e comportamentais. Cumpre ressaltar também, a existência do processo histórico de exclusão de determinadas minorias étnicas e a necessidade de reparar injustiças e eliminar preconceitos contra esses grupos, ainda hoje, alvos de preconceitos e discriminações.

Há portanto, um reconhecimento mundial do imperativo de formar as novas gerações para o diálogo com o plural e a eliminação de atitudes preconceituosas e discriminadoras daqueles vistos como diferentes. Trata-se portanto, de promover ações preventivas mais que reparadoras. O multiculturalismo é considerado nesse contexto, uma relevante estratégia política e epistemológica para atuar no contexto educacional, no sentido de construir ações voltadas tanto para a rejeição do etnocentrismo, como para a participação plena no processo de construção de democracias plurais. Como afirma Michele Wallace,

Todos sabem que o multiculturalismo não é a terra prometida...[Entretanto] mesmo em sua forma mais cínica e pragmática, há algo no multiculturalismo que vale a pena continuar buscando (...) precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural, [e] de integrar as contribuições das pessoas de cor ao tecido da sociedade. (WALLACE, 1994, apud HALL, 2008, p. 52)

A reflexão volta-se então para o campo educativo. Se é inegável a importância da escola na construção de valores multiculturais de valorização da diversidade e luta contra preconceitos e desigualdades, é igualmente relevante o fato desta ser muitas vezes uma instituição onde ocorre, com frequência, justamente o mal que se pretende extinguir. Diferentes autores (SACRISTÁN, 1995, 2001; GOMES, 2006; MOREIRA, 2002; CANEN, 2001, 2005b, 2006, 2007) têm denunciado a face perversa da instituição educativa quando se trata de favorecer o diálogo, a compreensão e a solidariedade entre os diversos atores que atuam nesse cenário.

Não há como ignorar os fatores macro estruturais que são efetivamente obstáculos a um ensino de qualidade, como também não se pode deixar de considerar os determinantes intra escolares dos processos de exclusão, principalmente de alunos das classes populares.

Há argumentos fortes nesse sentido: a questão do fracasso escolar de crianças oriundas das camadas populares em função, muitas vezes, do não alcance de um padrão de aluno ideal em termos de rendimento, comportamento, linguagem e cultura; a homogeneização e padronização das atividades pedagógicas revelando franca desconsideração pelos ritmos individuais e dificuldades de alguns alunos; a dificuldade que os docentes têm para tomar a cultura como eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. Nesse contexto, a necessidade de preparação de docentes, gestores e demais profissionais que atuam no espaço educacional para o trato com a diversidade é evidente.

2.1.3 Dilemas e desafios

A polissemia do termo gera alguns desafios e dilemas na adoção de uma perspectiva multicultural da educação. Esses obstáculos vão desde perigos mais amplos na adoção do multiculturalismo tais como o **folclorismo** – redução da diversidade à valorização de aspectos culturais e exóticos de determinados grupos; o **reducionismo identitário** – estereotipar o outro, essencializando sua identidade; a **guetização cultural** – opção por propostas que se voltem exclusivamente ao estudo de padrões culturais específicos; a visão meramente reparadora do mesmo em termos de sua redução apenas a ações afirmativas de garantia de acesso de identidades marginalizadas a espaços educacionais e sociais; até a pretensão de concebê-lo como uma narrativa mestra destinado a salvar a educação de todos os males. Sobre esses riscos, Canen se posiciona da seguinte maneira,

O multiculturalismo não pode ser visto como uma narrativa mestra, mas como projeto em construção, sua visão como objeto de pesquisa não pode ser perdida de vista, sob pena de recairmos em uma perspectiva que o reduz a um elenco de tópicos versando sobre identidades marginalizadas, sem que as tensões envolvidas na construção e reconstrução das identidades plurais sejam analisadas. (CANEN, 2008b, p. 29)

Alguns desses dilemas são vistos até em documentos curriculares, como afirmam Canen e Xavier (2005). Ao estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores, as autoras observaram que o documento apresenta uma tendência a considerar a diversidade como desvio, deficiência ou algo exótico. Quando o termo aparece no discurso, fica restrito ao nível de informações gerais e quando fala de identidade, prende-se a aspectos meramente individuais.

Um trabalho de sensibilização multicultural dos profissionais da educação deve contribuir, por exemplo, para romper com a idéia de que a diversidade é problema e que a homogeneização seria um fator de facilitação do fazer pedagógico; precisa fortalecer e desenvolver, nos atores sociais, as virtudes e capacidades comunicativas necessárias à promoção do diálogo com a diferença, não no sentido de uma aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, e sim da “aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça a dinâmica da crítica e da auto-crítica em relação à diferença” (MOREIRA, 1999, p.89).

Nesse sentido, as contribuições do multiculturalismo são discutidas no âmbito do currículo e das práticas pedagógicas. É importante lembrar que uma perspectiva meramente aditiva, de inclusão de temas sobre diversidade no currículo, é insuficiente para garantir qualquer mudança efetiva e que adoção de um currículo multicultural deve fazer parte de um projeto mais amplo de acolhimento da diversidade na escola e fora dela. Assim, os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada têm que ser revistos, repensados a fim de se adequarem à formação de cidadãos abertos aos valores democráticos e de apreciação da pluralidade em todos os níveis.

2.1.4 Multiculturalismo e educação: propostas

As propostas de promoção de escolas, currículos e profissionais multiculturalmente orientados são muitas, por isso é importante fazer uma revisão dessas propostas, contidas em obras de diferentes autores, das mais amplas até as mais específicas.

A diretrizes para uma reforma curricular que valorizem e dialoguem com a diversidade segundo McLaren (1999), incluem legitimar múltiplas tradições de conhecimento; interrogar as pressuposições discursivas que informam as práticas curriculares; o que é percebido como superioridade inerente à branquidade e racionalidade ocidental precisa ser superado;

reconhecer que grupos estão diferencialmente situados na produção de conhecimento superior e finalmente, afirma o autor que

A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços para encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si mesmas e aos outros como sujeitos e não como objetos. (MCLAREN, 1999, p. 146)

Candau e Moreira (2003) propõem a **hibridização cultural** que consiste no exercício de comparar pontos de vista e perspectivas, cruzando fronteiras, fazendo dialogar diferentes discursos; a **ancoragem social** que é o entendimento de como determinado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal; a **crítica cultural**, ou seja, desnaturalização de conteúdos e conhecimentos². Ambos afirmam ainda que este deve ser um trabalho coletivo, de ação conjunta que deve favorecer acima de tudo, o desenvolvimento da auto-estima, do respeito e da valorização mútua.

Sacristán (1995) denuncia com veemência a homogeneização e a padronização existentes na organização dos tempos, espaços e atividades escolares como um grande obstáculo ao acolhimento e ao diálogo com a diversidade. Sugere então, um conjunto de ações que inclui, por exemplo, identificar em que medida a cultura dos alunos está presente na escola; observar se existe falta de correspondência entre a universalização da educação e a acolhida à diversidade; criticar o modelo de racionalidade que deixa de fora os significados elaborados pelos indivíduos e valoriza conteúdos ligados às atividades econômicas; combater a ênfase no aspecto intelectual e dentro dele na memorização e recepção; questionar a cultura escolar que propõe e impõe formas de comportamento e reconhecer que escola surge muitas vezes como agência de assimilação da cultura dominante.

Banks (1999) introduz cinco dimensões que devem nortear a implementação de um currículo multiculturalmente orientado: integração do conteúdo; construção do conhecimento; pedagogia da equidade; redução dos preconceitos e uma cultura escolar que reforce o empoderamento de diferentes grupos. Esse autor afirma também que se pode identificar quatro níveis de mudanças num currículo que se pretende multicultural: ênfase nas contribuições de outras culturas pela introdução de festas e eventos; abordagem aditiva com

² Como foi visto na Introdução desse trabalho, Canen e Oliveira (2002) também sugerem o trabalho com essas estratégias ao se pensar em práticas pedagógicas multiculturais.

acréscimos de determinados conteúdos; reestruturação do currículo em sua própria lógica de base e ação social abrange a possibilidade de desenvolver projetos que supõem envolvimento de diversos grupos.

Candau (2008) reúne elementos para construir práticas pedagógicas que assumam perspectiva intercultural. O primeiro passo é criar um espaço para que os sujeitos possam reconhecer suas identidades culturais. A seguir, precisa-se desvelar o daltonismo cultural, que na visão de Stoer e Cortesão (1999), seria a não conscientização da diversidade que rodeia os indivíduos em múltiplas situações. Deve-se então, identificar as representações dos “outros” a fim de trabalhá-las adequadamente e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Canen e Moreira (2001) fazem uma enumeração bem detalhada de estratégias que inclui: pesquisar os universos culturais dos estudantes de maneira efetiva, pois muitas vezes, os professores afirmam conhecer seus alunos e não conseguem passar de generalidades no momento de caracterizá-los; oferta de cursos que abordem questões multiculturais; discussões em torno de elementos constitutivos da identidade dos professores; debates envolvendo polêmicas sobre pluralidade cultural e preconceitos a ela relacionados; críticas de artigos polêmicos publicados; análise de situações de discriminação e elaboração de ensaios sobre eles; reflexões pessoais sobre a própria identidade e sobre como os diferentes aspectos dessa identidade influenciaram as experiências de forma a ressignificá-las; mesas-redondas com participação de pessoas de padrões culturais diversos; desenhos do mapa-múndi compreendendo sua construção e explicitando o etnocentrismo; oferta de cursos de história de um grupo oprimido; análise de etnografia de escolas que atendem estudantes de diferentes grupos culturais; análise de autobiografias; participação em experiências comunitárias. Os autores ressaltam também a importância de promover um envolvimento afetivo nas diferentes atividades desenvolvidas.

Pesquisas e estudos relatados por Canen (2001, 2002a, 2002b, 2005, 2008a) e Canen e Santos (2009) mostram, ainda, que para além de temas tradicionais relacionados ao multiculturalismo, como as questões de identidade, diversidade, universalismo, relativismo, igualdade e diferença, outros temas podem ser abordados nessa ótica, como avaliação, alfabetização, educação inclusiva, projeto político pedagógico, relações interpessoais dentre outros, porque o multiculturalismo, na verdade, é uma forma de olhar para todos os contextos

procurando identificar as tensões, realizar hibridizações possíveis, promover sempre a luta contra preconceitos de qualquer tipo e valorizar a diversidade humana em todos os níveis.

Observa-se, através desse rápido apanhado, a riqueza das propostas para a construção de uma instituição educativa – em qualquer nível – em consonância com os princípios do multiculturalismo crítico. Para quem ainda questione a necessidade dessa abordagem na educação, é importante lembrar que no processo de formação humana é que se constroem a identidade e as representações e que essa construção pode ou não se basear no respeito às diferenças. O papel da educação e do currículo em qualquer instância deve ser o de favorecer a apreciação e o diálogo com a diversidade e colaborar na eliminação de preconceitos. Como afirma McLaren, “precisamos promover um diálogo **com** mais do que falar **para** ou **pelo** outro” (MCLAREN, 1999, p.97).

2.1.5 Tensões e categorias do campo

Em relação às categorias debatidas no campo, algumas tensões discutidas são consideradas fundamentais e se consubstanciam em três binômios: globalização x multiculturalismo; igualdade x diferença e universalismo x relativismo cultural. A relação globalização x multiculturalismo se caracteriza pela complexidade e movimento dialético entre a padronização, reforçada pela primeira e a valorização das particularidades culturais e as diferenças proposta pelo segundo. A questão igualdade x diferença também suscita acalorados debates entre autores do campo. Alguns autores afirmam que ao enfatizar e valorizar a diferença, corre-se o risco de secundarizar a luta das minorias historicamente discriminadas – étnicas, de gênero, de classe, etc. - pela igualdade e com isso colocar a luta pelos direitos iguais em segundo plano. Boaventura de Sousa Santos (2001) define de forma magistral e oportuna essa tensão ao propor que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2001, p. 10).

O terceiro binômio universalismo x relativismo cultural se relaciona mais diretamente a questão do currículo escolar e dos conteúdos que são propostos nos diferentes níveis. Discute-se se existe um conjunto universal de conhecimentos e valores que devam ser transmitidos pela escola independentemente da cultura onde ela está localizada ou se esses devem ser extraídos exclusivamente de cada cultura em particular. Forquin (2000), por

exemplo, distingue o relativismo epistemológico, do relativismo cultural. O primeiro postula a necessidade de transmitir saberes “públicos” que seriam básicos, transculturais, necessários à integração de qualquer sujeito na sociedade e o segundo afirma que elementos simbólicos, valores e atitudes dos diversos grupos devem igualmente encontrar espaço no currículo escolar.

A postura de Forquin é fortemente contestada pelos relativistas que não acreditam na possibilidade de se definir qualquer conteúdo como universal ou “público” nesse sentido, o universalismo deveria ser constantemente questionado e repensado. Nesse sentido, Silva (2000) interroga “a questão não é quais são os universais? Mas: como se definem esses universais? Quem está na posição de defini-los? Nesta perspectiva, os universais não são a solução e sim, o problema” (SILVA, 2000, p. 77). Observa-se pelo teor das colocações a inexistência de um consenso sobre o tema. No entanto, buscando uma postura de equilíbrio entre relativismo x universalismo, Candau coloca as seguintes questões para a reflexão, “não estaremos chamados a relativizar o universalismo, afirmando seu caráter histórico e dinâmico e, ao mesmo tempo, a relativizar o relativismo, afirmando seu caráter não absoluto, atentos aos “meta-valores” aos conteúdos transculturais, historicamente construídos?” (CANDAU, 2000, p. 83).

Além das tensões apresentadas, a diversidade cultural é uma expressão importante no campo e por isso convém discuti-la. Alguns autores não fazem distinção entre diversidade/diferença, utilizando-as como sinônimos. Para Gomes (2006) por exemplo, a diversidade é a construção histórica, cultural e social das diferenças; é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Já Silva (2000) acredita que existe uma diferenciação entre eles. Nesta perspectiva, diversidade se emprega mais para constatar a realidade da diversidade cultural na sociedade. Quanto ao termo diferença, considera esse autor que este enfatiza o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p. 44-45).

A noção de diferença se relaciona também ao conceito de identidade, já que é por meio do outro que nos constituímos enquanto sujeitos, que a nossa identidade se produz. Ao me posicionar enquanto mulher, branca, heterossexual etc. automaticamente me contraponho aos que têm outros marcadores identitários. Cumpre lembrar também que diferenças são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural em meio a relações

de poder. Ao considerarem que identidade/diferença são entidades inseparáveis, Moreira e Macedo (2002) argumentam que

A afirmativa se justifica na medida em que é apenas por meio da relação como outro que nossa identidade se produz. Ao compartilhá-la com outros, estabelecemos também o que nos é próprio, o que nos distingue dos demais. A marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se sempre em oposição ao que não se é, constrói-se sempre por meio da diferença, não fora dela. (MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 19)

O conceito de identidade assumido aqui portanto, refere-se a uma forma de sentir a subjetividade como algo constituído pela posse de determinadas características construídas a partir de experiências sociais concretas e de modelos normativos estabelecidos socialmente. Possuir uma identidade é estar consciente de uma narrativa sobre si próprio (SACRISTÁN, 2001). A construção da identidade, além de envolver marcadores plurais como raça, etnia, classe, religião etc. também não é algo fixo e essencializado; ela está em constante composição e transformação.

O desafio que se apresenta nas sociedades atuais em relação à diversidade/diferença, é justamente realizar em todas as instâncias sociais, o reconhecimento, valorização e diálogo inter/multiculturais. É necessário construir uma postura ética de não hierarquização das diferenças, entendendo que nenhum grupo humano é melhor que outro e contribuir para desvelar como algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas em processos de colonização e dominação que produziram discriminações, preconceitos e desigualdades de variada ordem, como afirma McCarthy ao definir diferença como conjunto de princípios que tem sido empregados nas práticas e políticas para marginalizar grupos e indivíduos (MCCARTHY, 1998).

Canen e Canen (2005) alargam o conceito de identidade, ao introduzir uma classificação que inclui: **identidade individual** – constituída pela pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos; **identidade coletiva** – algum marco da identidade percebido como central na construção da história de vida e a **identidade institucional** – que abrange o conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional. Assim, a incorporação do conceito de identidade institucional pode abrir novas perspectivas na compreensão das culturas e ambientes que influem na construção das identidades individuais e coletivas.

Em relação às instituições escolares, por exemplo, além dos tipos previstos na própria legislação: públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas); de diferentes níveis como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação, cada uma tem especificidades determinadas pelo projeto pedagógico, contexto cultural onde se situam e demais características específicas. O estudo realizado por Aguiar e Canen (2007) sobre o impacto das políticas de avaliação no sistema naval é ilustrativo de como a identidade institucional tem influência sobre a maneira como os sujeitos recebem e implementam propostas pedagógicas. As autoras identificaram que cláusulas pétreas e a missão cultural singular da instituição estudada produzia tensões entre políticas de regulação e de valorização da diversidade nos processos avaliativos.

Face a todos os conceitos e idéias debatidos sobre o multiculturalismo, diversos autores como Canen (1997, 2001, 2002a, 2002b, 2005b, 2006), Moreira (1999, 2001b), Candau (2006, 2008), Forquin (1993) e Gimeno Sacristán (1995, 2001, 2002) vem defendendo de forma veemente uma educação que incorpore os princípios aqui discutidos de valorização da diversidade e luta contra preconceitos e discriminações. O preparo das novas gerações para a convivência e diálogo com a pluralidade de valores e universos culturais é fundamental para a construção de sociedades mais justas, menos opressivas. Partindo desse princípio, a reflexão sobre uma formação docente multicultural é consequência natural, uma vez que serão esses que na educação institucionalizada nos mais variados níveis se encarregarão dos processos formativos das novas gerações. A formação inicial de professores ganha destaque nesse contexto, devido ao fato de muitos profissionais da educação ainda não terem acesso à formação continuada de qualidade no país (MELLO, 2006).

2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

2.1.1 Políticas Públicas

Como esse estudo trata da formação inicial de professores para a Educação Básica, é importante resgatar um pouco da história recente dessa formação no país. As últimas mudanças nos cursos e propostas de formação de professores no Brasil estão relacionadas à discussão sobre a qualidade da educação e sobre como garantir as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a aprendizagens e desenvolvimento de suas

capacidades. Embora a preocupação não seja nova, é a partir dos anos 90 que se efetivam as principais transformações e propostas para promover um percurso formativo que atenda às necessidades de melhoria da qualidade no campo educacional.

As estratégias de intervenção do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nesse sentido, são muitas: elaboração de parâmetros curriculares nacionais para todos os níveis, inclusive para a formação de professores; implementação de um sistema de avaliação externa que engloba desde a Educação Infantil até a Educação Superior; criação de programas de permanência na escola como o Programa Nacional do Livro didático; Plano Decenal; Fundo de Desenvolvimento e Valorização dos profissionais da Educação Básica (FUNDEB) e mais recentemente, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No entanto, dentro do âmbito da Educação Superior, incluindo-se aí a formação de professores, o que se percebe são avanços e recuos que podem produzir efeito contrário ao esperado pelo governo federal. A partir das normatizações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiram no Brasil, vários programas e ações governamentais como o Programa Universidade para Todos (ProUni); a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a regulamentação de cursos de especialização e graduação à distância; a flexibilização dos critérios para a criação de Universidades; a diversificação de instituições formadoras como os recém criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) e a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) em universidades; o Plano Universidade Nova de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), que desconstrói o modelo humboldtiano e implementa uma universidade nos moldes dos community colleges estadunidenses e da Universidade de Bolonha (LEHER E BARRETO, 2008).

São várias as consequências dessas políticas. Pode-se destacar em primeiro plano e de maneira contundente, o aumento vertiginoso das IES com fins lucrativos. Os números destacados por Leher e Barreto são impressionantes, como se constata no trecho a seguir.

Em 2006 havia um total de 248 instituições públicas e 2.022 privadas (...) Entre as privadas, 1.583 eram particulares (assumidamente com fins lucrativos), o setor que mais se fortaleceu nos governos Cardoso e Lula da Silva: no período 1999-2002, o número de matrículas das instituições de ensino superior com fins lucrativos cresceu

90%, enquanto, no mesmo período, o crescimento daquelas sem fins lucrativos foi de 31%. Em 2006, o setor particular era responsável por 55% das matrículas privadas. (LEHER E BARRETO, 2008, p. 431)

Destaca-se igualmente, o crescimento meteórico da EAD, sem controle que assegure padrões mínimos de qualidade; o esvaziamento da Universidade como Instituição formadora; a flexibilização e precarização do trabalho docente no ensino superior.

Em relação a esse último aspecto, Leher e Barreto, em outro trabalho (2003), fazem uma análise da visão do professor e da pedagogia em documentos do BM e demonstram que neles, o professor é apontado como obstáculo ao desenvolvimento, corporativistas, desqualificados, obsessivos por reajustes salariais. Como os profissionais da educação em geral resistem ao processo de comodificação³ da educação, a estratégia utilizada tem sido a de enfraquecê-los material e simbolicamente.

O enfraquecimento material ocorre através da instituição de gratificações por desempenho, valorizando os mais capazes e eficientes. Um exemplo desse processo citado por Leher e Lopes (2003) é a criação, nas Instituições Federais de Ensino Superior, da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que estabeleceu um sistema de pontuação envolvendo hora/aula semanal; orientações aluno/ano e produção intelectual. Esse princípio produtivista estendeu-se a CAPES na avaliação dos programas de pós-graduação e também ao CNPQ, na concessão de bolsas de pesquisa aos professores das IFES.

O enfraquecimento simbólico, por sua vez, acontece via construção de uma imagem negativa dos educadores, para si mesmos e à sociedade. Sobre o esfacelamento da imagem do profissional da Educação Superior, Zuin (2006) destaca que principalmente na EAD, este é colocado como entidade coletiva, mero prestador de serviços, animador de espetáculos culturais, ocorrendo uma “liquefação da figura do professor”. A expressão “tutor”, muito usada nos programas de educação superior a distância, também é criticada pelo autor. Ele lembra que, para Kant, “deixar de ser menor, é deixar de ser tutelado” (apud ZUIN, 2006, p. 946); a tutela implicaria numa submissão e passividade do aluno à vontade de um professor, que por sua vez, é também tutelado por aqueles que ditam conteúdos e estratégias de sua ação

³ Comodificação nesse contexto se refere à transformação da educação em mercadoria para atender aos interesses do Capital.

pedagógica. De uma maneira mais ampla, na verdade, pode-se dizer que todas as mudanças que vêm sendo implementadas para adaptar a universidade a demandas de ordem econômica são uma forma de tutela, que pretende acomodá-la cada vez mais a interesses ditos da sociedade em geral, quando na verdade expressam prioridades de determinados grupos sociais. Souza Filho (2006), ao analisar esse processo de enquadramento universitário às necessidades do mundo moderno é contundente ao afirmar que

Não se trata aqui de pensarmos a universidade separada do mundo dos problemas reais e ignorando as demandas concretas da sociedade. É legítimo que a universidade retorne os recursos que são nela investidos na forma de produtos que possam ser apropriados pela sociedade, tais como conhecimento, tecnologias, assessorias, participação em projetos comunitários, formação de profissionais nas mais diversas áreas, etc. – desde que se tenha sempre em vista o interesse público –, mas “acompanhar mudanças em curso” (no campo tecnológico, social etc.) **não pode significar atrelar o ensino e a produção do conhecimento a interesses estranhos aos fins da educação e da ciência.** (SOUZA FILHO, 2006, p. 179, grifo nosso)

Feita essa breve caracterização das políticas públicas para a Educação Superior, cumpre agora analisar o impacto das mesmas na formação de professores para a Educação Básica.

A complexidade do mundo moderno coloca a escola como protagonista para atender as demandas culturais, políticas e econômicas da sociedade. Espera-se que ela seja capaz de preparar as novas gerações para a compreensão e atuação no mundo em que vivem. No Brasil, o mau desempenho dos alunos de todos os níveis, em avaliações externas nacionais e internacionais, tem trazido a qualidade da educação para o centro dos discursos políticos e acadêmicos. Evidentemente, a questão da qualidade do ensino passa por uma série de fatores que inclui as características e efeitos de uma estrutura econômica que transforma tudo em mercadoria submetida à lógica do mercado e do lucro. Como afirma Freitas (2007), ao discutir a formação de professores, “entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação” (FREITAS, 2007, p. 1024).

Claro que em termos de política governamental, é mais fácil e econômico centralizar a solução da qualidade de ensino na formação de professores do que investir na melhoria das condições de trabalho e carreira docentes. Leher e Lopes (2003) denunciam por exemplo, que de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO, a carreira dos professores brasileiros da educação básica “está entre as piores em termos de remuneração

entre países de perfil semelhante” (LEHER e LOPES, 2003, P. 74). Todos esses fatores geram não só a escassez de profissionais na educação básica, como também o alto índice de evasão, já nas licenciaturas como destacam os autores supracitados.

Ainda assim, como os professores são os elementos-chave de qualquer mudança- apesar de não serem os únicos - tem havido um empenho generalizado nas ações de governo, em todos os níveis, para melhorar a formação inicial e continuada dos educadores. Empenho esse mais na aparência e propaganda, pelo menos em se tratando do governo federal, como se verá a seguir.

No Brasil, as políticas de formação de professores, de uma maneira geral, vêm se caracterizando pela fragmentação e adequação das propostas às recomendações das agências internacionais como o Banco Mundial. A fragmentação está presente já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n 9394/96), que apesar de em seu artigo 62 recomendar a formação em nível superior de todos os professores, admite a formação na modalidade normal de nível médio para os profissionais da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, postergando mais uma vez, o ideal da formação superior para todos os educadores, presente na história da educação brasileira desde a década de 1930, com Anísio Teixeira. Para aumentar a confusão das propostas, a LDBEN cria também, um curso novo, o Normal Superior e uma outra instituição formadora, o Instituto Superior de Educação, diversificando ainda mais os modelos de formação no país.

A adequação às orientações do BM, vem acontecendo desde a década de 1990, com a expansão desenfreada de cursos Normais Superiores, Pedagogia e licenciaturas principalmente em instituições superiores particulares em sua maioria sem comprometimento com a qualidade da formação (FREITAS, 2007; LEHER e BARRETO, 2008; LEHER e LOPES, 2008). Ao mesmo tempo, a proliferação de cursos de EAD particulares, especialmente para a formação de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental, tem agravado a situação, uma vez que são oferecidos de maneira precária, nos moldes que Leher e Lopes (2003) chamam de “fast delivery diploma” – em média quatro horas de encontros presenciais por semana, tutoria com profissionais apenas graduados, materiais didáticos esvaziados de conteúdo, ausência de pesquisa e falta de acesso a bibliotecas. Freitas aponta, de maneira bem clara, o possível caminho de formação de um professor da Educação Básica no Brasil, afirmando que

Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas.(FREITAS, 2007, p.1206)

Esse quadro de crescimento das instituições privadas com fins lucrativos e da educação a distância, ocorre em detrimento do esforço das universidades públicas e da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), para discutir e implementar as novas diretrizes para a formação de professores de 2002 e Pedagogia, de 2006. Não há diálogo do MEC com pesquisadores e profissionais da educação dessas instituições, na elaboração e execução das políticas de formação. Um exemplo muito claro disso é que as ações e programas do ministério, no campo da formação inicial e continuada de professores, tem se articulado via Secretaria de Educação a Distância (SEED), e não com a Secretaria de Educação Superior (SESU). Nesse contexto, foi elaborada uma série de programas como o Pró-Letramento; Pró-Infantil; Pró-Licenciatura que em conjunto com a criação da UAB, institucionalizaram as ações a distância como política de formação de professores do governo federal.

Some-se a isso, a crescente diversificação de instituições formadoras com propostas e condições totalmente diversas como: Escolas Estaduais de Nível Médio, ISES, IFETS, CEFETS e UAB; retirando a formação do âmbito das Universidades onde ensino/pesquisa/extensão garantem qualidade maior na preparação inicial de futuros educadores.

Para se ter um exemplo dos efeitos da formação aligeirada e de má qualidade que predomina no cenário brasileiro, o resultado do mais recente concurso público para o magistério estadual no Rio de Janeiro, ocorrido no final de 2008, é digno de nota. Levantamento feito pela Fundação Escola do Serviço Público (FESP) destaca que dos 68.269 candidatos que compareceram aos testes, apenas 12.258 (18%) foram aprovados. Nas disciplinas consideradas fundamentais para a formação dos jovens, o desempenho é aterrador: em História, de 7.482 inscritos, só 398 (5,3%) passaram; em Geografia, de 4161, apenas 326 foram habilitados (7,8%) e entre os docentes de Matemática, dos 6979, só 689 (10%)

atingiram a proficiência. Cumpre lembrar que esses resultados estão dentro de um dos estados da região sudeste, que sabidamente é uma das mais desenvolvidas do país.

Conclui-se, portanto, que no Brasil, as políticas públicas de formação de professores vêm sendo afetadas pelo processo de comodificação da educação e transformação da educação superior em educação terciária. Esse investimento numa formação aligeirada, em instituições de qualidade duvidosa, sem articulação com Universidades públicas e instituições representativas dos educadores, possivelmente trará imensos prejuízos à educação de crianças e jovens do país.

Não se pretende porém, terminar essa seção com uma mensagem apocalíptica. Como afirma Freitas (2007), existe possibilidade de mudança através da ação conjunta entre universidades públicas e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de modo a rever a formação básica e quem sabe alterá-la no rumo da qualidade necessária. Ao mesmo tempo, Leher e Barreto destacam a importância de movimentos de resistência no Brasil e na América Latina, “na produção de conhecimento original, capaz de romper com os valores e os limites do pensamento estabelecido” (LEHER E BARRETO, 2003, p. 21). Na luta contra a comodificação da educação e pela melhoria das condições de trabalho e carreira docentes, esses movimentos têm sido capazes de quebrar um discurso que se pretende único e inexorável.

De fato, a esperança reside na atuação individual e conjunta, dos próprios profissionais que atuam no ensino superior e na formação docente. Há que se insistir na desnaturalização dos discursos, das propagandas, das ações ditas de interesse coletivo. Engajar-se nessa tarefa de luta e resistência é uma responsabilidade que não pode ser postergada, pois como recorda Leher, citando Florestan Fernandes, “se a universidade e os intelectuais não puderem auxiliar os homens comuns na crítica e na reconstrução da sociedade, elas serão inúteis” (FLORESTAN FERNANDES apud LEHER, 2005, p. 23).

2. 2.2 Perspectivas teóricas

Diferentes enfoques sobre formação de professores têm surgido nos últimos anos. As vertentes principais se relacionam ao estudo dos saberes docentes e da visão do professor

como profissional reflexivo e pesquisador. Os principais autores dessas abordagens são Tardif (2002), Donald Schön (2000), Shulman (1986), Nóvoa (1991), Zeichner (1998), entre outros.

Esse movimento surgiu em contraposição ao modelo de formação pautado na racionalidade técnica que pressupõe uma hierarquia de saberes na qual os conhecimentos técnico/científicos vêm antes da prática, seguindo uma sequência ciência – aplicação - estágio. Schön (2000) propõe então a formação profissional baseada na epistemologia da prática, isto é, na valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse processo requer que desde o início da formação, os estudantes devam enfrentar problemas concretos que encontrarão na prática profissional.

O processo reflexivo proposto por Schön (ibid), inclui três momentos: a) conhecimento na ação, b) reflexão na ação e c) reflexão sobre a reflexão na ação. O primeiro momento envolve o conhecimento técnico que orienta toda ação humana, refere-se ao saber explicar com base numa teoria, o que se faz; o segundo, envolve o diálogo com a situação, pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua e por fim, o último abrange a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos de sua própria ação/reflexão. Sobre a importância desse processo, o autor afirma que

Quando a prática pela usura do tempo se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 2000, p. 105)

A proposta de Schön não permaneceu indene a críticas, em relação à supervalorização do professor como indivíduo; ao caráter reducionista dessa reflexão por ignorar o contexto institucional e pressupô-la como atividade individual e do risco de se reduzir a práticas de treinamento pura e simplesmente. Pimenta (2005) porém, aponta algumas possibilidades de superação dos limites desse modelo ao defender entre outras reformulações, que se passe da perspectiva do professor reflexivo para o intelectual crítico-reflexivo, capaz de incorporar à reflexão, seu caráter público e ético e que se pense numa epistemologia da práxis, capaz de garantir a “construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica

(teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (PIMENTA, 2005, p. 44)

As idéias de Schön vêm tendo grande repercussão no meio educacional, tanto no Brasil quanto fora dele, desde 1998, quando foi publicado nos EUA a obra contendo sua tese de doutorado. Apesar de ser um estudo relativamente recente para os padrões acadêmicos, Dickel (2003) lembra que a figura do professor pesquisador é mais antiga e resgata as contribuições de Lawrence Stenhouse, nas décadas de 60/70 do século passado. Já naquela época, Stenhouse fazia uma defesa veemente da democratização da pesquisa em educação. Além de criar um centro de ensino e pesquisa voltado à investigação realizada pelos professores, chegou a afirmar que pesquisa adequada é a que desenvolve teoria que pode ser comprovada pelo professor. Cumpre lembrar também que o próprio Schön (2000) partiu das idéias de Dewey – experiência/reflexão na experiência - e de Luria – conhecimento tácito – para fundamentar sua proposta de professor reflexivo.

Perez-Gomez (2002) destaca ainda que vários autores convergem em concepções e denominações semelhantes, como por exemplo: professor pesquisador/investigador, professor como prático reflexivo, professor como artista reflexivo etc. Objetivamente porém, essas concepções se baseiam num conjunto de princípios de formação inicial ou continuada que abrange a prática, entendida como estudo e análise do ato de ensinar, como o eixo central do currículo; a negação da dicotomia teoria/prática; o entendimento da prática como ato criativo e investigativo; a importância de uma boa relação entre instituição formativa/escola; formadores eficientes.

Em relação ao saberes docentes, uma gama de autores vem desenvolvendo essa vertente. O trabalho de Lee Schulmann surge nos EUA, na segunda metade da década de 1980, no contexto da crise educacional norte-americana e do descontentamento geral com as faculdades de educação pela má formação dos professores. Em sua teoria, Schulmann (1986) classifica os saberes envolvidos na atividade educacional em três tipos de conhecimento: de conteúdo – específico da área de conhecimento de que se é especialista (e aqui ele recorda que a transposição didática é o que diferencia o licenciado do bacharel); pedagógico do conteúdo – forma de que o professor lança mão para transformar conteúdo para ser aprendido e curricular – conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diferentes níveis e séries e respectivos materiais didáticos.

O destaque de sua teoria está em enfatizar o papel do professor na elaboração de um conhecimento particular: o conhecimento pedagogizado, que inclui formas mais comuns de representação das idéias, analogias poderosas, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, ou seja, “os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros. Inclui também aquilo que faz a aprendizagem de um determinado assunto fácil ou difícil, possível” (MONTEIRO, 2001, p. 8). O conhecimento pedagogizado é portanto, o espaço de produção de saberes em situação, seja na atuação profissional propriamente dita, seja no processo de formação. Para Schulman, a licenciatura deve ser um espaço de reeducação, onde os sujeitos possam rever, questionar e reelaborar vivências.

Tardif (2002) também chama a atenção para a importância de identificar no professor um sujeito ativo na produção de saberes ainda na formação profissional. Divide esses saberes no entanto, de maneira diversa. Para ele, há os saberes da formação profissional enquanto conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (das ciências da educação e ideologia pedagógica); os saberes disciplinares – que correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes; saberes curriculares – aqueles que se apresentam sob forma de programas e saberes experienciais, que emergem da prática cotidiana e das vivências e experiências anteriores à formação.

A eficiência da ação docente está na capacidade de integrar, dominar e mobilizar tais saberes. Nem sempre, porém, isso ocorre e nem sempre o que predomina na prática profissional são os conhecimentos adquiridos na instituição formadora. Muitas vezes, os professores produzem saberes através dos quais domina sua prática, permitindo distanciar-se dos saberes adquiridos fora dela. Por isso, na concepção de Tardif (ibid), é extremamente importante o trabalho com a autobiografia de futuros professores e atuais regentes, pois principalmente os saberes experienciais decorrem em grande parte das pré concepções de ensino herdadas da história escolar. Assim, Tardif (2002) afirma que

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os

saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p.54)

Pode-se dizer, pelos autores destacados, que o modelo profissional do educador hoje é hermenêutico/reflexivo, no qual o professor tem que desenvolver seus saberes para fazer frente às complexas situações de ensino/aprendizagem, colocando-se como intelectual em permanente indagação teórico-prática cujo conhecimento deve emergir da prática refletida. Deve ser “um profissional capaz não só de praticar e compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais” (GARCIA, 2002, p. 59).

Mesmo com todas as propostas sumariadas nessa seção que apontam para a necessidade de repensar a formação inicial e continuada no âmbito da pesquisa e dos saberes docentes, há autores que sinalizam para o fato do próprio conceito de pesquisa sofrer ambiguidades nos documentos curriculares destinados a estabelecer diretrizes para a formação de professores e na Universidade. Canen e Andrade (2005), por exemplo, ao investigarem o conceito de pesquisa entre professores formadores numa Universidade Pública, concluíram que além da existência de uma pluralidade de visões e definições, há também hibridizações e tensões entre os diferentes paradigmas. Canen e Xavier (2005), por sua vez, identificaram uma secundarização da pesquisa em relação ao foco nas competências contido nas Diretrizes para a Formação Docente elaboradas pelo MEC.

A adoção de uma perspectiva multicultural na formação de professores que leve em conta a valorização do saber docente e da atitude investigativa, pode trazer férteis contribuições para os futuros profissionais. Canen (2008b), em artigo recente, discute o papel da pesquisa em um enfoque multicultural como eixo na formação do professor, analisando seu potencial para a discussão da diversidade e da diferença. Em relação à pesquisa, esse enfoque encara o pesquisador como não-neutro; um sujeito multicultural portador de identidade cultural, étnica, de gênero etc. Propõe a discussão de diferentes paradigmas de pesquisa – neopositivista, crítico e pós-moderno – promovendo ao mesmo tempo, o respeito às diversas abordagens metodológicas. Desafia “panelinhas teóricas” e combate o pensamento único. Permite a identificação de âncoras teóricas e influências identitárias nos temas pesquisados e no próprio pesquisador. Os temas de pesquisa se relacionam com o desafio a preconceitos e valorização da diversidade e a um novo olhar sobre assuntos mais tradicionais como currículo, avaliação e

educação inclusiva. Quanto às metodologias, questiona o poder do pesquisador de fornecer “retrato fiel” da realidade; aposta na hibridização entre os aspectos qualitativos e quantitativos e postula a análise das identidades institucionais para ver em que medida “se trabalha com instituições ou organizações multiculturais que estão abertas à pluralidade e à diversidade, ou, ao contrário, são impermeáveis aos mesmos” (CANEN, 2008b, p. 306).

A sensibilização multicultural dos futuros professores não pode estar apartada de caminhos formativos que incluam o trabalho com as categorias importantes no campo tais como identidade; diversidade/diferença; universalismo/relativismo. Mais ainda, como foi visto, é importante objetivar, questionar e valorizar os saberes experienciais trazidos pelos alunos de cursos de licenciatura em integração com outros saberes mais específicos discutidos nos cursos de formação. Nesse ponto, emerge a fertilidade e a validade do trabalho com as representações sociais, uma vez que essas têm a função de orientar as práticas em relação ao objeto da representação.

2.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.3.1 Origem, conceito e funções

Como já foi visto no primeiro capítulo, a noção de Representação Social foi introduzida na Psicologia por Moscovici (1987). Sua obra *Representação Social da Psicanálise* (1978) constituiu-se como uma reapropriação à abordagem sociológica clássica das Representações Coletivas de Durkheim, assim como ao caráter essencialmente individualista da psicologia social norte-americana (FARR, 1998), propondo uma abordagem psicossociológica das RS em que o individual e o coletivo se engendram mutuamente.

O conceito de Representação Coletiva foi introduzido por Durkheim (apud MOSCOVICI, 1978) para designar a especificidade do pensamento social em relação ao individual. Para esse autor, enquanto as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um e possuem um caráter variável e efêmero, as representações coletivas são elaboradas a partir da maneira como o grupo social pensa suas relações com os diferentes objetos que o afetam. São coletivas porque são homogêneas e partilhadas por todos os membros de um grupo. Perduram por gerações e exercem uma influência concreta sobre os indivíduos.

A proposição do conceito de representações coletivas apoiou-se no estudo da religião dos povos ditos primitivos. A teoria durkheiminiana assegurava que as “formas elementares” identificadas naquelas representações seriam encontradas como substrato básico também nas religiões mais elaboradas.

O antropólogo Lévy Bruhl (apud MOSCOVICI, 2003) contribuiu para o enriquecimento da noção ao mostrar que cada sociedade se representa naquilo que tem de distintivo, de próprio. Dessa forma, segundo ele (ibid), o pensamento primitivo diferencia-se do pensamento ocidental por uma forma particular de apreender e explicar a realidade. Enquanto o pensamento ocidental se orienta pela busca lógica das informações relativas a um fenômeno e as causas que servem para explicá-lo, o pensamento primitivo é voltado para o sobrenatural. Os vínculos que entrevê entre os fenômenos são de natureza mística e o pensamento descobre participações em toda a parte. Apesar do estranhamento que nos provocam, as representações coletivas das chamadas sociedades primitivas têm sua própria lógica no contexto em que são elaboradas e compartilhadas pelos membros do grupo.

Apesar da sua riqueza para lidar com alguns fenômenos da vida social, o conceito de representação coletiva abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de acontecimentos e formas de conhecimento. Além disso, a concepção Durkheiminiana o descrevia de forma estática e irreduzível, correspondente à estabilidade dos fenômenos para cuja explicação havia sido proposta. Por essas razões, o potencial explicativo do conceito de representações coletivas mostrava-se insuficiente nas sociedades contemporâneas face à diversidade e rapidez com que as informações chegam aos atores sociais, associadas aos mais diversos fenômenos do mundo moderno (MOSCOVICI, 1978). Moscovici acrescenta ainda que a Sociologia viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior, como a determinação de sua estrutura e dinâmica. À Psicologia Social, ao contrário, interessa descobrir os mecanismos internos e a vitalidade das representações sociais. Assim, o que Moscovici (2003, p. 45) se propõe a fazer é “considerar como um fenômeno o que antes era visto como um conceito”.

Em seu livro, *Representação Social da Psicanálise*, Moscovici (1978) introduz a noção tomando como objeto de pesquisa a apropriação da psicanálise pelo grande público francês dos anos 50. Nesse trabalho, ele procura entender a forma pela qual esse saber científico se difunde, transformando-se numa forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado

enquanto saber prático do senso comum. Sua preocupação não é mais a tradição de um dado social das sociedades arcaicas como fizera Durkheim, e sim a inovação de um social dinâmico do mundo moderno transformado pela emergência de um novo saber: a psicanálise. Moscovici remodela então o conceito definindo as representações sociais como uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

As representações sociais passam então a designar um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças à qual as pessoas tornam inteligível a realidade física e social. Segundo Moscovici (1978), as representações coletivas cederam lugar às representações sociais porque,

Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer. Que ela não tenha acontecido antes e os esforços empregados para compreender as representações sociais tenham se limitado às sociedades ditas primitivas explicam, em parte, porque depois de uma partida fulgurante, a noção tenha permanecido tanto tempo em abandono (MOSCOVICI, 1978, p. 62)

Desde então, o conceito de representações sociais suscita o interesse crescente de pesquisadores, não somente na Psicologia Social como também em outros domínios – tais como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a História – nos quais o conceito é retomado em abordagens teóricas e empíricas, experimentais e não experimentais.

A partir da contribuição de Moscovici, vários estudiosos da Psicologia social de linha europeia têm desenvolvido trabalhos e novas abordagens sobre as representações sociais, entre os quais se destacam Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici; Jean Claude Abric e Willem Doise, o que vem demonstrando a vitalidade desse referencial teórico. Sobre o crescente interesse e desenvolvimento de pesquisas sobre representações sociais, Jodelet (2001) afirma ser esse espaço um domínio em expansão com uma multiplicidade de objetos tomados como temas de pesquisa e abordagens metodológicas que vão se diversificando cada vez mais e “constituindo campos independentes e dotados de instrumentos conceituais e empíricos sólidos onde florescem trabalhos coerentes” (JODELET, 2001, p. 45).

O interesse de pesquisadores de várias áreas do conhecimento na investigação das representações sociais deve-se ao fato desta teoria ter apresentado um modelo capaz de dar

conta tanto dos mecanismos sociais como dos mecanismos psicológicos que atuam na produção das representações, abolindo a separação entre o universo interior e o universo exterior do sujeito, na medida em que este “não reproduz passivamente um objeto, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2000, P. 59). A proposta básica do estudo das representações sociais é, portanto, a busca de compreensão do processo de construção social da realidade. A representação torna possível a reconstrução do real através da interpretação dos elementos constitutivos do meio físico e social de uma forma ordenada e significativa para os membros de uma dada comunidade. Essa interpretação da realidade é traduzida em um conjunto lógico do pensamento que vai constituir a visão de mundo para essa coletividade. Coerente com essa visão, Jodelet define representação social como

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com o objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos. (JODELET, 2001, p. 22)

Moscovici (1978) atribuiu duas principais funções às representações sociais: contribuir com os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. Posteriormente Abric (1998) destacou mais duas funções: identitária e justificadora. A função identitária ajuda a definir a identidade e salvaguardar a especificidade do grupo, enquanto a segunda permite aos atores sociais justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. Embora esses dois usos das representações sociais já estivessem presentes no trabalho inicial de Moscovici, Abric opta por enfatizá-las pela importância das mesmas, evidenciada em pesquisas referentes a relações entre cognições, práticas sociais e identidades.

2.3.2 Objetivação e ancoragem

A elaboração e funcionamento de uma representação social podem ser compreendidos através de dois processos descritos por Moscovici: a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste na transformação de um conceito ou de uma idéia em algo concreto, segundo Jodelet (1990), esse processo compreende três etapas: construção seletiva; esquematização estruturante e naturalização.

Na construção seletiva, as informações que circulam sobre determinado objeto sofrem uma seleção e uma descontextualização em função de critérios culturais e principalmente, de critérios normativos, isto é, só se retém o que está de acordo com o sistema de valores do grupo. A esquematização estruturante corresponde à formação do núcleo figurativo. Nesse processo, o grupo atribui uma forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação. Finalmente, pela naturalização, confere-se realidade plena ao que era apenas uma abstração, o conceito deixa de ser pura idéia e até mesmo uma simbolização para tornar-se uma entidade autônoma, um “ser da natureza”. O objeto de representação torna-se então, um elemento comum no cotidiano do indivíduo, materializando-se através de imagens, discursos, comportamentos ou práticas sociais.

Assim, graças a um jogo de mascaramento e acentuação dos elementos do objeto, produz-se uma visão deste marcada por uma distorção significativa, fenômeno que se assemelha ao que Piaget definiu como “pensamento sociocêntrico”: um saber elaborado para servir às necessidades, valores e interesses do grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

O segundo processo de constituição das representações descrito por Moscovici é a ancoragem. Pela ancoragem, o indivíduo tenta encaixar o não familiar, o estranho, o diferente, muitas vezes percebido como ameaçador, em alguma categoria pré-existente em nosso repertório cognitivo. Esse processo é fundamental em nossa vida cotidiana, pois nos auxilia a enfrentar as dificuldades de compreensão ou conceituação de determinados fenômenos. Não é um processo estático que intervém somente nos momentos de gênese e transformação das representações, mas cria e mantém vivas suas ligações nos sistemas cognitivos.

Segundo Campos (2003), a ancoragem pode ser estudada em duas dimensões: a sociológica e a ideológica. O estudo da dimensão sociológica aborda a ancoragem em seu aspecto mais dinâmico: as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais e as práticas institucionalizadas. Uma abordagem mais ideológica abrange o enraizamento das representações sociais nos grandes sistemas de crenças.

Jodelet (1990) nos ajuda a aprofundar a compreensão da ancoragem ao esclarecer que esse processo é organizado sob três condições estruturantes: como atribuição de sentido; como

instrumentalização do saber e como enraizamento no sistema de pensamento. Na atribuição de sentido, o sujeito estabelece uma rede de significações em torno do objeto, vinculando-o a objetos e valores pré-existentes em seu repertório. Essa rede de significações na qual o objeto é inserido e avaliado como fato social é influenciada pela hierarquia de valores presente na sociedade e em seus diferentes grupo. Pode-se dizer então, que o sujeito ou grupo expressa sua identidade pelos sentidos que imprime às suas representações.

A instrumentalização do saber confere um valor funcional à representação, na medida em que esta se torna uma grade de referência que nos permite compreender a realidade e classificar indivíduos e acontecimentos. A estrutura imaginante torna-se assim um sistema de interpretação que funciona como uma mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo. Esse código comum não apenas permite classificar indivíduos e acontecimentos, mas também comunicar-se usando a mesma linguagem e portanto influenciar.

Quanto ao processo de enraizamento da representação no sistema de pensamento, Jodelet (1990) afirma que esta se inscreve sempre sobre um sistema de idéias pré-existentes no qual coexistem a incorporação social da novidade atrelada à familiarização do estranho. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento já constituído. Em outras palavras, a representação sempre se constrói sobre um já pensado, manifesto ou latente. No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, ele adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. Nesse processo, um conhecimento novo pode se chocar com a resistência de sistemas de pensamento anteriores que impedem a assimilação do novo. Por outro lado, mudanças culturais podem intervir nos modelos de pensamento pela mediação das representações nas experiências e práticas. É esse embate entre a novidade e o sistema de representação pré-existente que faz com que as representações sejam tanto inovadoras quanto rígidas.

Assim, a ancoragem, relacionada dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Esse processo permite compreender como a significação é conferida ao objeto representado; como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e orienta condutas e como se dá a

integração da representação em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram (JODELET, 1990)

Moscovici analisa ainda as condições de produção das representações sociais. Com base nas entrevistas realizadas, ele analisa a correspondência entre a situação social em que são elaboradas as representações e o funcionamento do sistema cognitivo e mostra que essa relação envolve três processos básicos: a) a dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto às questões envolvidas; b) pressão para a inferência, na medida em que o sujeito precisa a qualquer momento, no curso das conversações, estar pronto para dar sua opinião, tomar posição ou agir, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e c) focalização sobre determinados aspectos, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito. Tais condições se refletem no funcionamento cognitivo, levando o indivíduo, independentemente do seu nível cultural, a se utilizar de lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais sem a preocupação de integrá-los em um todo coerente; a fazer inferências de causalidade com base em contiguidades espaciais ou temporais, valores, intenções; a estabelecer o “primado da conclusão”, uma vez que o raciocínio serve apenas para demonstrar o que já estava previamente estabelecido. Tais condições conferem às representações sociais as formas características pelas quais se apresentam: marcadas por clichês, evitadas de contradições, sustentadas por raciocínios que se enquadram em diferentes níveis de funcionamento cognitivo.

2.3.3 Representações Sociais e práticas

Outra vertente de pesquisas no campo de estudos da teoria das representações sociais se refere à relação entre as práticas desenvolvidas por um determinado grupo social e as representações sociais que mantêm.

Almeida, Santos e Trindade (2000) chamam a atenção para a necessidade de uma definição do conceito de prática social e a explicitação de sua relação com as representações sociais. Na tentativa de elaborar uma definição, as autoras afirmam que existem ao menos dois atributos nas definições de prática: “as práticas sociais referem-se a conjuntos de ações; as ações se apresentam como uma organização encadeada e padronizada” (ALMEIDA, SANTOS e

TRINDADE, 2000, p. 261). Ainda de acordo com Campos, a noção de prática tem como referência básica a ação, o agir dos grupos. Para esse autor, “a ação comporta então necessariamente dois componentes: o vivido e o cognitivo. É isso que nos permite uma certa legitimidade em estudar a ação, também por meio de instrumentos de natureza cognitiva” (CAMPOS, 2003, p. 29).

Abric (1998) já havia ressaltado que as relações entre práticas e representações são muito complexas e ainda pouco estudadas. Afirma contudo, que é razoável considerar as representações como condição das práticas e as práticas como agente de transformações das representações. Nesse sentido, Campos (2003) faz referência a pesquisas em que as práticas determinam as representações, outras em que as representações determinam as práticas e comportamentos, e, estudos em que práticas e representações se auto determinam reciprocamente.

2.3.4 Núcleo Central e Sistema Periférico

Para compreender melhor o processo de mudança das representações, torna-se necessário recorrer ao conceito de estrutura da representação proposto por Abric (1998). Considera-se a teoria do núcleo central como abordagem complementar à grande teoria de Moscovici. Jean Claude Abric, na sua tese de Doutorado apresentada em 1976, na Universidade de Provence, apresenta pela primeira vez a teoria de que os elementos da representação são hierarquizados e se organizam em torno de um Núcleo Central composto de um ou alguns poucos elementos que dão, à representação social, o seu significado.

Ele afirma que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que entram na composição da representação são chamados de periféricos e desempenham um papel essencial no funcionamento e dinâmica das representações. O sistema periférico é mais sensível às características do contexto imediato e constitui a interface entre a realidade concreta e o núcleo central, funcionando como uma barreira de proteção a este (ABRIC, 1998).

Abric (1998) retoma, dessa maneira, a noção de núcleo figurativo como estrutura imagética em que se articulam de uma forma mais concreta e visualizável os elementos do objeto de

representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais, sendo que, para Abric (1998), o núcleo central não tem um caráter imagético como necessariamente ocorre com o núcleo figurativo.

O núcleo central é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo. Esse núcleo, que é composto de um número muito limitado de elementos (em geral um ou dois), desempenha três funções essenciais: função geradora – ele é o elemento pelo qual se cria ou se transforma uma representação; função organizadora – determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação e função estabilizadora – seus elementos têm por base a memória social e são mais resistentes à mudança (ALVES-MAZZOTTI, 2000). Assim, a estabilidade de uma representação depende do núcleo central se ele se modificar, há uma transformação da representação (SÁ, 1996, VERGARA, 2005).

Além do sistema central, há ainda outros elementos que constituem o sistema periférico e que fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central. As características e funções do sistema central e do sistema periférico estão relacionadas no quadro abaixo.

Quadro 3. Características do Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais

Núcleo central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo.	Permite a integração das experiências e histórias individuais.
Consensual: define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo.
Estável, coerente e rígido.	Flexível, suporta contradições.
Resiste à mudança.	Se transforma.
Pouco sensível ao contexto imediato.	Sensível ao contexto imediato
Funções: gera a significação da representação e determina sua organização.	Funções: permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdos; protege o sistema central.

Como se percebe, as idéias que fazem parte do núcleo central da representação têm, como característica, a estabilidade e a resistência a mudanças. Os demais elementos são denominados periféricos e podem diferir de um sujeito para outro. Os elementos periféricos são mais acessíveis, mais propensos a modificações e protegem o núcleo central. Sobre a relação entre os dois sistemas, Arruda (2002) afirma que

(...) seu núcleo central, é aquele que apresenta maior resistência e durabilidade. Sua franja, os elementos periféricos, são aqueles que fazem a interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência. (ARRUDA, 2002, p. 140-141)

Para identificar os elementos do núcleo central e do sistema periférico, Sá (1996) destaca a associação ou evocação livre que consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo ou expressão indutora apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenha vindo imediatamente à lembrança. Pierre Vergès (1999) aprofundou o esforço de levantamento sistemático dos elementos do núcleo central ao criar uma técnica que permite combinar a frequência de emissão de palavras e/ou expressões com a ordem em que estas são evocadas. Esse processo será mais detalhado no capítulo referente à análise das representações sociais dos alunos de primeiro e oitavo períodos.

Uma vez apresentada a perspectiva de Abric (1998) sobre a estrutura e funcionamento das representações, pode-se compreender melhor a relação entre estas e as práticas. Baseado em Claude Flament, Abric (1998) afirma que onde uma situação é percebida como reversível, as novas práticas contraditórias tendem a desencadear modificações, mas apenas nos elementos periféricos. Se por outro lado, as situações forem vistas como irreversíveis, as novas práticas contraditórias vão ter consequências importantes no sistema de representação, ocasionando três efeitos em termos de mudanças: transformações resistentes – ocorrem quando as práticas contraditórias podem ser gerenciadas pelo sistema periférico; transformações progressivas – quando os esquemas ativados pelas novas práticas vão se integrar aos esquemas do núcleo central e fundir-se com este para constituir um novo núcleo e nova representação e transformações brutais – quando a importância das novas práticas, sua permanência e seu caráter irreversível provocam uma transformação direta e completa do núcleo central, e, conseqüentemente, de toda representação. Sintetizando, ele propõe que

Para que uma representação se transforme diante de novos eventos ou informações, é necessário que o grupo pense que a nova situação é irreversível (quer dizer, definitiva). Se eles perceberem possibilidades de retorno à situação anterior (situações reversíveis), os grupos então desenvolvem mecanismos de defesa e resistência à mudança. Assim, a mudança de práticas supõe que estejam reunidas, ao menos duas condições: ataque ao núcleo central; irreversibilidade da situação (ABRIC, 2003, p. 47/48).

2.4 MULTICULTURALISMO, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A articulação entre esses três campos do saber: multiculturalismo, representações sociais e formação de professores, pode gerar subsídios para orientar políticas e programas de formação inicial voltados para a construção de representações da diversidade cultural em consonância com os valores do respeito e do diálogo.

Uma vez que as Representações Sociais são construídas no cotidiano pelos atores sociais e circulam nos discursos e nas práticas, organizando saberes, orientando e justificando condutas, e contribuindo para a constituição da identidade, é fundamental conhecê-las a fim de possibilitar um trabalho fecundo tendo em vista a formação de professores não só para o respeito à diversidade cultural, como também para a construção ativa das demais habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao trabalho pedagógico de qualidade.

Nesse sentido, é importante verificar, *in loco*, de que maneira as peculiaridades da identidade institucional dialogam com outros marcadores como a identidade individual e coletiva e como esses aspectos influenciam as representações sociais sobre a diversidade cultural. E mais, como as disciplinas currículo, avaliação e pesquisa vêm trabalhando essa diversidade de modo a promover o reconhecimento de cada cultura e a luta contra preconceitos e discriminações.

Promover um trabalho de sensibilização à diversidade cultural na formação inicial e continuada de professores é tarefa impostergável. E nesse sentido pouco se tem pesquisado e realizado no Brasil como afirmam Canen, Arbache e Franco (2001); Canen e Moreira (2001); Moreira (2001a; 2001b) e Candau (2006). O respeito à diversidade de culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em clima de confiança e entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias de uma convivência pacífica e de comportamentos que assegurem a visualização de todos os sujeitos como capazes de aprender e de se desenvolver.

A UNESCO (2001), nas linhas gerais de um plano de ação para a aplicação da “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural” (UNESCO, 2001), aponta, como um dos objetivos a serem fomentados pelos Estados Membros, “promover por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar com esse fim, tanto a

formulação dos programas escolares como a formação dos docentes”. A preocupação como se observa, é mundial e nenhum país signatário pode se omitir, pois como afirma a declaração da UNESCO em seu artigo 1º ,

...a diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2001, p. 3).

3 A FFP-UERJ: SUA IDENTIDADE INSTITUCIONAL E REFORMA CURRICULAR

Esse capítulo apresenta um pouco da história da instituição pesquisada e de sua reforma curricular. Pretende-se caracterizar a identidade institucional com base nas informações obtidas em documentos e nas observações realizadas durante o período de permanência em campo. O histórico da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP) foi obtido na parte comum a todos os projetos pedagógicos das licenciaturas.

A entrada em campo ocorreu no dia 20/08/08. Após a apresentação da proposta à diretora da graduação, foi-me solicitado que comparecesse à reunião do Conselho Departamental, quando estariam presentes os chefes de todos os departamentos, para submeter o projeto à análise e aprovação dos mesmos. No dia 03/09/08 compareci à reunião e fiz a apresentação do projeto, respondendo perguntas de alguns chefes de departamento e alunos presentes (diretores de centro acadêmico). O projeto foi autorizado com a condição de dar um retorno à instituição quando a tese for defendida.

Na semana seguinte, dia 10/09, quando a coleta de dados ia começar, a UERJ entrou em greve, só retornando as atividades normais em dezembro. A volta ao campo ocorreu em janeiro de 2009 e foi necessário percorrer o mesmo caminho anterior, uma vez que os professores haviam esquecido o projeto em função da paralisação. Foi necessária uma adaptação ao ritmo de reposição de aula com três períodos programados para o ano de 2009. Professores sem tempo e alunos sobrecarregados de atividades e trabalhos instituíram a necessidade de uma negociação contínua para aplicar os testes nas turmas e entrevistar coordenadores.

A seguir serão apresentados os dados necessários à compreensão da identidade institucional e os dados já levantados sobre as representações sociais dos alunos de início e fim dos cursos de licenciatura.

3.1 Como surgiu e se constituiu a FFP-UERJ

A Faculdade de Formação de Professores (FFP) é uma unidade da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) voltada exclusivamente para a Licenciatura. Isso faz dela uma

instituição única para a investigação de processos de formação inicial, uma vez que ensino/extensão e pesquisa devem estar articulados ao universo da docência. Supõe-se que todos os atores sociais nesse contexto estejam envolvidos com temas caros aos processos de formação docente tais como a multiplicidade do saberes, a perspectiva do professor reflexivo/pesquisador e a sensibilização à diversidade cultural. Imagina-se também que as representações sociais construídas pelos sujeitos igualmente sofram a influência dessa missão institucional, daí a importância de se retratar e compreender o surgimento e características da instituição pesquisada. Segundo Canen e Canen (2005), “entender as origens das organizações pode ajudar a compreender os valores que as informam, bem como trabalhar no sentido de analisá-los criticamente e, quando necessário, lutar por sua transformação” (CANEN e CANEN, 2005, p. 11).

A história da FFP começa em 1971, com a Lei 6598, que regulamentou a criação pelo Estado, do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ) que abrigava em seu projeto, a Faculdade de Formação de Professores, com o objetivo de aperfeiçoar e atualizar professores da rede estadual atendendo à necessidade de expansão da escola de 1º Grau. É importante recordar que a Lei 5692/71 acabou com o exame de admissão ao antigo Ginásio, tornando obrigatório o ensino de 1º Grau. Com isso, Estados e Municípios se viram repentinamente diante do imperativo de matricular milhares de crianças de classe popular que obrigatoriamente tinham que continuar seus estudos além das quatro séries iniciais. Além de precisar aumentar o plantel de profissionais para atender à nova demanda, fez-se necessário preparar os antigos professores para lidar com uma diversidade de alunos até então excluídos da escola. Por questões administrativas e políticas, a FFP começa a funcionar apenas em 1973 (Decreto-Lei 75525/73), com as Licenciaturas de 1º Grau em Letras, Estudos Sociais e Ciências reconhecidas pelo Decreto-Lei 79679/77.

Com a fusão Guanabara/Rio de Janeiro, o CETRERJ é incorporado à UERJ em 11/04/75 através de um ato que foi revogado em 15/07/75. Ocorre então uma ampliação dos objetivos da instituição no sentido de desenvolver recursos humanos para profissionais da rede Estadual de Ensino e fora dela. Seu nome passou a ser Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH) e a FFP continuou fazendo parte da nova organização. Em 1978, as Licenciaturas em Letras e Ciências são convertidas em Licenciaturas Plenas. O curso de Letras continha as habilitações Português/Inglês e Português/Literatura e o curso de Ciências, as habilitações em Biologia e Matemática.

Outras mudanças, fusões e dificuldades marcariam ainda a história da FFP. O início dos anos 80 do século passado foi especialmente difícil em função de uma medida restritiva à acumulação de cargos que provocou o esvaziamento institucional, com a saída de vários profissionais de qualidade. Os anos seguintes mostram a absoluta falta de continuidade das políticas públicas do Estado em relação à instituição; chega a ser inacreditável a sucessão de idas e vindas decididas por diferentes governos. Em 20/06/80, a FFP passa a fazer parte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e em 05/03/83 é desvinculada, passando pela segunda vez à UERJ, já no final do governo Chagas Freitas. No mesmo ano, Governo Brizola altera novamente a vinculação, passando a FFP para a Secretaria de Estado de Educação e depois novamente para a FAPERJ.

No retorno à FAPERJ, a Unidade passa a fazer parte do complexo Educacional de São Gonçalo em conjunto com o Centro Interescolar Walter Orlandine e a Escola Estadual Coronel João Tarcísio Bueno, oferecendo desde o Pré-Escolar até a Graduação, além do Curso Normal Superior. As novas mudanças não foram aceitas pela comunidade acadêmica da FFP, que passou a lutar por uma pauta que incluía plano de carreira docente, concursos públicos, novas propostas curriculares para as Licenciaturas, além de defender a gratuidade de todos os cursos oferecidos.

Em 1984, a comunidade conseguiu garantir a gratuidade e a construção de novas propostas curriculares para os cursos. As propostas discutidas para os novos currículos incluíam a articulação teoria-prática-teoria, com a inclusão das disciplinas didático-pedagógicas em integração com conteúdos específicos, do primeiro ao último período. A disciplina Prática Pedagógica passou a fazer parte da grade de todos os cursos, mostrando o pioneirismo da FFP, uma vez que o modelo “3+1” ainda preponderava nos cursos de licenciatura⁴.

O período entre 1985-1987 foi marcado por um novo esvaziamento institucional, com a suspensão do vestibular e a redução do corpo docente. Além do descaso do governo Estadual, a FFP tinha que conviver também com ataques da rede privada do município, interessada em monopolizar a oferta de cursos para os jovens da região. Apesar de todas as dificuldades, a

⁴ O referido modelo incluía três anos de disciplinas específicas da área de conhecimento mais um ano de disciplinas pedagógicas.

comunidade acadêmica consegue realizar um novo vestibular em janeiro de 1987, ainda pela FAPERJ e com a autorização do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Em 21/07/1987, ocorre a definitiva incorporação pela UERJ, através da Lei Estadual 1.175 e os cursos passam por uma reestruturação e nova reforma curricular. A Licenciatura em Ciências foi dividida em Licenciatura em Matemática e Biologia; o curso de Estudos Sociais foi desmembrado em História e Geografia. O curso de Letras manteve a dupla habilitação em Língua Portuguesa-Literatura e Língua Portuguesa-Inglês. Os novos currículos passaram a valer a partir do primeiro vestibular pela UERJ, ocorrido em 1991. O curso de Pedagogia – Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau – foi criado em 1994 e ampliado em 1995 para o município de Araruama através de convênio com a Prefeitura da referida cidade.

Hoje a FFP se firma como importante pólo universitário no município de São Gonçalo e adjacências, além de oferecer cursos de pós-graduação que incluem especializações e dois mestrados – em História Social e Educação. Levantamento feito por Ayres em 2006, dá conta que a unidade abrigava cerca de 3.000 alunos e 136 professores efetivos: 20 no Departamento de Ciências, 23 no Departamento de Geografia, 19 no Departamento de Ciências Humanas, 16 no Departamento de Matemática, 24 no Departamento de Letras e 34 no Departamento de Educação. Destes professores, 102 já possuíam o título de doutores ou eram doutorandos em suas áreas específicas de conhecimento (Ayres, 2006).

3.2 A reforma curricular e identidade institucional

Em 2005, a FFP concluiu uma ampla reforma curricular em todas as licenciaturas como resultado de um processo anterior à determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Para esse fim foi criada a Comissão de Licenciaturas, integrando todos os departamentos da instituição. Essa comissão promoveu encontros e discussões para definir as orientações fundamentais para a reformulação curricular dos cursos. Os fios norteadores do debate foram a identidade da FFP como instituição voltada para a formação de professores; a qualidade do processo formativo e a inserção social da unidade. (UERJ, 2005e)

No decorrer desse processo de interlocução, várias questões históricas do campo de formação de professores foram resgatadas e merecem destaque. A tensão bacharelado x licenciatura foi uma delas. Nos moldes tradicionais, a ênfase é dada nos conteúdos de área, sendo a

licenciatura vista como um complemento, um apêndice ao bacharelado – este sim, o mais importante. A reforma se baseia ao contrário, na idéia da especificidade do trabalho do professor, pois não se trata de formar o biólogo ou geólogo com preparação secundária para a sala de aula, e sim formar o educador que usa os conhecimentos de área para realizar a intervenção pedagógica em benefício do compromisso de educar todos os alunos. Assim, a inovação exigida para as licenciaturas foi a ‘identificação de procedimentos de seleção, organização e tratamento dos conteúdos de forma diferenciada daquelas utilizadas em cursos de bacharelado’ (UERJ, 2005e, p. 7). Além disso, é preciso indicar, de maneira clara para o aluno, qual a relação entre o que ele está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará nas escolas de Educação Básica.

Outra tensão discutida na reforma diz respeito ao pedagogismo x conteudismo, quer dizer, ou vem sendo dada ênfase no didatismo dos conteúdos, ou se supervaloriza o conhecimento que o estudante deve aprender. Essa dualidade se manifesta na idéia do estágio como desvinculado dos conhecimentos que se vê em sala de aula. A proposta é que se possa fazer permanente reflexão sobre o que se aprende e como transformar o que se aprende em objeto de ensino. Nesse contexto, é necessário superar a idéia que “conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados ficam como responsabilidade dos especialistas da área” (UERJ, 2005e, p.7).

A reforma curricular da FFP, baseou-se nos seguintes princípios: docência como eixo de formação; integração teoria/prática; ênfase na perspectiva do professor pesquisador; articulação ensino-pesquisa-extensão; valorização da dimensão estética do conhecimento; superação das dicotomias tendo em vista uma formação ampla e interdisciplinar. As licenciaturas da FFP devem estar baseadas num conjunto de conhecimentos comuns a todos os cursos e no desenvolvimento desde o início de temas e atividades relacionadas ao mundo da escola, ao ensino de suas áreas de conhecimento e conteúdos específicos.

Desses princípios gerais originou-se a estrutura dos cursos como é hoje. Seis disciplinas comuns obrigatórias são oferecidas pelo Departamento de Educação: Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Políticas Públicas e Educação; Didática e Estágio Supervisionado I para todas as licenciaturas. A partir daí, as disciplinas que fazem a articulação mais direta entre conhecimentos de área e pedagógico são Estágio Supervisionado I, II, III e IV, oferecidas pelos professores dos Departamentos específicos (UERJ, 2005e).

Os dados descritivos da FFP dão uma idéia de sua constituição e identidade, entretanto para caracterizá-la de fato, fez-se necessário acompanhar o seu dia-a-dia, observar o vai-e-vem dos alunos, professores e funcionários; testemunhar in loco a diversidade cultural que literalmente “anda” pelos corredores; presenciar as inúmeras atividades realizadas pelos alunos via centros acadêmicos e assistir ao desenvolvimento de projetos e trabalhos diversos organizados pelas licenciaturas.

Duas reuniões são emblemáticas dessa capacidade de interlocução. Chefes de Departamento, presidentes dos Centros Acadêmicos e Direção se reúnem toda a primeira quarta-feira do mês na reunião do Conselho Departamental e na semana seguinte, ocorrem as reuniões de cada Departamento, com professores, coordenadores e presidentes dos respectivos Centros Acadêmicos.

A observação de alguns desses momentos de discussão comprovou o clima de integração e aceitação das intervenções de todos os participantes. Na reunião do Conselho Departamental ocorrida em 3 de setembro de 2008, por exemplo, foi possível comprovar a liberdade que os alunos têm de expressar opiniões e fazer reivindicações sobre diversos assuntos. Nesse dia, o meu projeto de pesquisa seria apresentado aos presentes a fim de obter a devida aprovação, uma vez que seria realizado em todas as licenciaturas. Antes de começar, a chefe do Departamento de Pedagogia alertou-me que seria discutido o movimento de protesto em relação ao aumento do valor da Xerox pela empresa terceirizada, ocorrido na semana anterior que culminou com o envolvimento da Polícia Militar no campus e a ida de alguns alunos, professores, funcionários da Xerox e membros da Direção da FFP à delegacia de São Gonçalo. Por quase duas horas, falaram alunos, chefes de Departamento e membros da diretoria, em clima de respeito e diálogo. Pode-se observar que a Direção valorizou a fala dos alunos franqueando inclusive a palavra aos estudantes presentes que não eram diretores de Centros Acadêmicos.

Quando fui apresentar o projeto, também fui alvo de um questionamento por parte do aluno/diretor do Centro Acadêmico de Geografia se os alunos eram obrigados a participar respondendo ao teste de associação. Foi explicado então a não obrigatoriedade e ao mesmo tempo, a importância da pesquisa no meio acadêmico para a produção do conhecimento em

qualquer área e o estudante deu-se por satisfeito com a resposta, garantindo a colaboração dos estudantes de primeiro e oitavo períodos.

Na semana seguinte (10/08), assisti à reunião do Departamento de Pedagogia e pude confirmar a possibilidade de presença dos alunos na reunião e a plena liberdade que possuem para fazer colocações, reclamações e sugestões sobre o Curso e a instituição de uma maneira geral. A UERJ entrou em greve e só pude retornar a campo em janeiro de 2009. Nos meses de abril e maio do mesmo ano, assisti respectivamente às reuniões departamentais dos Cursos de Geografia e Ciências nas quais foi identificado o mesmo clima democrático de participação dos alunos dos Centros Acadêmicos.

3.3 Os projetos político-pedagógicos das licenciaturas da FFP

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma instituição educativa permite checar, no plano das intenções, uma série de informações sobre valores defendidos pela equipe que o produziu. O PPP retrata ainda a identidade da instituição e revela o compromisso assumido com a formação dos futuros profissionais.

É possível ainda uma aproximação das representações sociais que circulam sobre o objeto em foco, uma vez que a proposta pedagógica precisa ser coletivamente construída e necessariamente envolve os valores coletivos dos corpos docente e discente, e da própria comunidade, a qual, fundamentalmente, é o objetivo do trabalho escolar.

A fundamentação teórica e os princípios gerais que orientam o projeto da FFP-UERJ remetem ao movimento dos educadores através da ANFOPE⁵ e que estão expressos no relatório do X Encontro Nacional, realizado em Brasília, em 2000. No item “concepções e princípios político-filosóficos”, (UERJ, 2005g) da parte comum do documento, destacam-se, por exemplo: a docência como eixo de formação; a integração teoria-prática; o olhar pesquisador; a formação de caráter amplo com a superação da dicotomia bacharelado/licenciatura; a gestão democrática e a articulação ensino-pesquisa-extensão. Identifica-se aqui a relação desses princípios com aqueles apresentados no item “perspectivas teóricas da formação de professores” e enfatizados por exemplo por autores como Tardif (2002), Donald Schön (2000), Shulman (1986), Nóvoa (1991), Zeichner (1998), entre outros.

⁵ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação.

Como características das licenciaturas da FFP contidas no documento (UERJ, 2005g) estão o conjunto de disciplinas pedagógicas comuns a todos os cursos – Didática, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Políticas Públicas e Educação e Estágio Supervisionado I - e o desenvolvimento de temas e atividades relacionadas ao mundo da escola, ao ensino de suas áreas de conhecimento e conhecimentos específicos.

Em sua estrutura, os PPP são compostos de uma parte comum constituída pelo histórico da instituição e um resumo do processo de reforma curricular ocorrido em 2005 e de uma parte específica de cada Licenciatura com o perfil do profissional, características específicas do currículo, grade curricular, qualificação do corpo docente. Alguns PPP como os de Geografia e Pedagogia fazem um breve apanhado histórico das respectivas licenciaturas no contexto nacional e na FFP.

Como critério de análise, buscou-se identificar se e como a questão da diversidade cultural se fazia presente nos Projetos das Licenciaturas e como esta se articula com a identidade institucional.

O perfil do egresso, por exemplo, dá pistas sobre os valores e competências destacados pela equipe como sendo importantes na formação e na atuação profissional docente. Além dos princípios e valores inspirados na ANFOPE, cada curso caracteriza esse perfil da seguinte forma

Esperamos que o professor formado no curso de Ciências...desenvolva um comprometimento com o ensino público e com a melhoria constante deste desenvolvendo práticas educativas inovadoras; que use o seu conhecimento não somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços sociais; que seja um investigador e um lutador incansável na defesa da vida, da ética, da cidadania e de um meio ambiente mais saudável. (UERJ, 2005a, p. 25)

Sintetizando, espera-se que o profissional da educação formado em Geografia...seja comprometido com o ensino público e criativo ao enfrentar problemas referentes à prática educativa; use o conhecimento pedagógico não só na escola com em outros espaços e comunidades educativas; seja investigador sobre a educação e a formação humanística dos indivíduos. (UERJ, 2005b, p. 20)

Ao final do curso, os alunos devem possuir algum domínio sobre o patrimônio teórico e metodológico da História e a habilidade de aplicá-lo na prática docente (UERJ, 2005c, p. 25)

O curso de Letras deve formar sobretudo sujeitos críticos que saibam pensar, avaliar o que querem, julgar o que merece ser vivido, partilhado e valorizado pela palavra e pelas formas de circulação do conhecimento, numa sociedade marcada por antagonismos seculares. (UERJ, 2005e, p. 12)

A licenciatura em Matemática deve ser capaz de formar profissionais com conteúdo e senso crítico que possibilitem uma permanente revisão e atualização de suas ações, bem como de pensar no ensino de Matemática no país. (UERJ, 2005f, p. 16)

Portanto o estudante que pretende realizar o curso deve estar interessado no aprofundamento dos estudos que tomem a docência como centralidade de sua formação, habilitando-o para atuar na Educação Básica e na gestão escolar, assumindo o papel de professor pesquisador/pedagogo, de intelectual que cria e recria sua prática. (UERJ, 2005g, p. 23)

Da mesma forma, encontramos no *site* da FFP-UERJ (<http://www.ffp.uerj.br/>), o perfil recomendado para quem quiser ingressar em cada uma das licenciaturas:

Ciências: interesse científico, humano e social, raciocínio e memória desenvolvidos, iniciativa, capacidade de observação e análise crítica.

Geografia: interesse em articular ensino, pesquisa e extensão, e ser capaz de tratar de forma crítica as dimensões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais envolvidas na produção do espaço em suas diferentes escalas, bem como compreender a realidade escolar brasileira.

História: boa memória, percepção apurada, sentido de organização, meticulosidade, capacidade de refletir, argumentar e transmitir idéias com clareza e método, interesse por questões sociais e gosto pela leitura.

Letras: deve ter aptidão, clareza e objetividade para argumentar e transmitir idéias, interesse por questões sociais e literatura.

Matemática: raciocínio desenvolvido e rigor científico, com capacidade de síntese que lhe permita fazer formulações e deduções na resolução dos problemas matemáticos.

Pedagogia: clara consciência do seu papel social, comprometido com a formação integral e consciente de seu alunado e capazes de integrar teoria e prática, conteúdo e método, discurso e ação.

Pode-se observar que, para os ingressantes, à exceção de Pedagogia e Geografia, há uma ênfase em competências/habilidades intelectuais mais voltadas ao bacharelado. Já nos PPP, observa-se no perfil dos egressos um equilíbrio entre as competências/habilidades relacionadas ao bacharelado e à licenciatura propriamente dita. Esse dado é no mínimo curioso uma vez que, na fundamentação dos referidos projetos pedagógicos, um dos itens a ser alcançado no processo de formação é o fim da dicotomia bacharelado/licenciatura. A título

de ilustração, atente-se para respectivamente o perfil do ingressante e do concluinte no curso de licenciatura em Ciências:

Ciências: interesse científico, humano e social, raciocínio e memória desenvolvidos, iniciativa, capacidade de observação e análise crítica.(www.ffp.uerj.br)

Esperamos que o professor formado no curso de Ciências...desenvolva um comprometimento com o ensino público e com a melhoria constante deste desenvolvendo práticas educativas inovadoras; que use o seu conhecimento não somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços sociais; que seja um investigador e um lutador incansável na defesa da vida, da ética, da cidadania e de um meio ambiente mais saudável. (UERJ, 2005a, p. 25)

Acredita-se que essa diferença precisa ser repensada, a fim de informar melhor o futuro licenciando que além das competências relacionadas ao conhecimento científico da área escolhida, o candidato deve apresentar outras relacionadas à educação e à docência.

Quanto a referências mais explícitas em relação à diversidade cultural, pode-se constatar que elas estão praticamente ausentes tanto na maioria dos PPP, quanto no perfil do profissional de cada licenciatura. Apenas no PPP de Ciências e no de Letras, encontram-se referências a essa questão como se pode observar nos trechos a seguir

Respeito aos saberes tradicionais de comunidades, reconhecendo que estes foram adquiridos a partir do conhecimento e interpretação do ambiente e que também se constituem fonte de conhecimento sobre o meio em que vivem. (UERJ, 2005a, p. 26)

Paralelamente ao processo de construção de autonomia e identidade do aluno de Letras, e para reforçá-lo, é preciso que a Universidade promova: a convivência com a pluralidade de idéias e perspectivas teóricas; trabalhe com diferentes práticas de linguagem historicamente situadas; estimule e desenvolva no aluno não só o direito, mas também a vontade, o desejo de manifestar sua opinião e convicções assim como a disposição para a escuta de opiniões e convicções alheias. [...] Pontos primordiais...uma concepção de língua que inclua não só a variante culta, mas que dê lugar às demais variantes entendendo os aspectos relacionados à adequação discursiva. (UERJ, 2005e, p. 13)

O PPP de Pedagogia apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em 2001 sobre o perfil dos alunos do curso e seu nível de satisfação, onde se destaca o seguinte comentário das alunas sobre o que o curso está possibilitando: “troca de experiências; ampliação do conhecimento; acesso a outras formas de pensamento; percepção da não homogeneidade da prática, da diversidade”. (UERJ, 2005g, p. 17)

Partindo do que foi explicitado por Candau (2000); Canen (2001, 2007, 2008b); Maclaren (1999); Moreira (1999, 2000, 2001a,2001b) e Sacristán (1995, 2001, 2004) entre outros, quanto à importância da sensibilização para a diversidade cultural no processo de formação dos futuros educadores, esse aspecto poderia ser melhor evidenciado nos documentos e site pesquisados.

A análise das ementas das disciplinas comuns obrigatórias a todos os cursos - Didática; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Políticas Públicas e Educação e Estágio Supervisionado I - mostrou conteúdo e bibliografias indicadas dentro do que é tradicional de cada área. Em “Estágio Supervisionado I” encontra-se porém, uma bibliografia voltada para a questão da diversidade como por exemplo, os textos: “Diversidade, cultura e educação”, “Experiências étnico-culturais, múltiplos olhares sobre educação e cultura”. É claro que a ausência ou presença desse ou daquele tema ou texto, não implica que o assunto seja ou não trabalhado na disciplina.

4 A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO DA FFP

Como parte do esforço para identificar de que maneira a diversidade cultural se faz presente na instituição, foram mapeadas as atividades de extensão no período de 2007 a 2009. O foco eram ações de formação continuada realizadas em escolas de educação básica que envolvessem os alunos das licenciaturas, para então identificar aquelas que apresentassem potenciais multiculturais ou trabalhassem diretamente com multiculturalismo. Antes de apresentar os resultados, é importante resumir um pouco da história da extensão universitária no Brasil.

Os primeiros registros de extensão universitária aparecem no Decreto-Lei 19851/31 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Nesses documentos, o foco é a transmissão de conhecimentos e a assistência. A reforma universitária promovida pelos militares (Lei n. 5540/68), torna a extensão universitária obrigatória como cursos e serviços especiais a serem oferecidos à comunidade.

Durante os anos 80, como o fim da Ditadura, as instituições de ensino superior começam a discutir um novo paradigma para a universidade brasileira e conseqüentemente, o papel da extensão universitária. Em 1987, é criado na Universidade de Brasília, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX). É estabelecido um novo conceito de extensão como “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”. Procura-se destacar a extensão como processo dialógico produtor de conhecimento em articulação com a realidade e os saberes dos diferentes grupos sociais brasileiros. As diretrizes norteadoras desse trabalho incluem: interação dialógica; interdisciplinaridade; impacto e transformação e indissociabilidade entre ensino-extensão-pesquisa.

O FORPROEX se reúne uma vez por ano. Participam desse encontro pró-reitores de extensão das universidades públicas associadas e outros convidados especiais. As informações são socializadas através do portal da Rede Nacional de Extensão (www.renex.org.br). Entre os objetivos do Fórum, destacam-se a elaboração de políticas para o fortalecimento da extensão nas universidades, a articulação permanente com instituições da sociedade civil e o incentivo ao desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão das instituições de ensino superior.

As ações de extensão devem ser classificadas em áreas de conhecimentos e áreas temáticas, e, linhas de extensão. A finalidade da classificação é a sistematização que possa informar estudos e relatórios sobre a produção da Extensão Universitária brasileira.

As ações de extensão são classificadas em programa, projeto, cursos, eventos, prestação de serviços e publicações. O programa é executado a médio e longo prazo, articula diversas ações de extensão e preferencialmente integra as ações de extensão, pesquisa e ensino. O projeto pode ou não ser vinculado a um programa e se caracteriza como ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. O curso deve ter carga horária mínima de oito horas, critérios de avaliação definidos e refere-se à ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância. O evento é uma ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade. Prestação de serviço refere-se à realização de um trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros. As publicações caracterizam-se como a produção de publicações e produtos acadêmicos decorrentes das ações de extensão, para a difusão e divulgação cultural, científica ou tecnológica. (www.renex.org.br).

O FORPROEX mantém também uma Comissão Permanente de Avaliação da Extensão, como parte de um processo para a implementação e consolidação de um processo de avaliação da extensão universitária brasileira. As dimensões avaliadas incluem: política de gestão, infra-estrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica (www.renex.org.br).

Segundo o *site* da FFP-UERJ, o Núcleo de Extensão, sob a coordenação do Prof. Doutor José Maria Botelho, tem por finalidade fornecer apoio a eventos, cursos e projetos da instituição, bem como criar condições de organização e divulgação de atividades desenvolvidas nesta unidade. Os projetos são cadastrados diretamente pelos professores no *site* www.sr3.uerj.br, que reúne os projetos de extensão de todos os pólos da UERJ.

Os dados utilizados na montagem das tabelas foram coletados no *site* indicado pelo coordenador da extensão através de sua secretária, quando da solicitação de entrevista. O professor mandou dizer que todas as informações necessárias estariam disponíveis para consulta on-line, inclusive o papel do próprio departamento de extensão. Tentei conseguir

uma entrevista, mas o coordenador continuou insistindo que todos os dados importantes estão cadastrados pelos próprios docentes no site www.sr3.uerj.br

O *site* é bastante organizado. A busca das atividades de extensão pode ser realizada desde 2005, escolhendo-se em primeiro lugar a modalidade – projeto/curso/evento, a seguir o ano e então apenas uma dentre as seguintes expressões: palavra-chave, tipo de atividade, unidade, área estratégica ou linha programática. As informações contidas para os projetos são: título e tipo da atividade; coordenador; unidade; e-mail e telefone da coordenação; introdução e objetivos. Os cursos e eventos apresentam título; coordenador; e-mail e telefone da coordenação; objetivos; conteúdo; data; horário; local; vagas; requisitos para inscrição; carga horária total e natureza do processo seletivo.

Para realizar o levantamento e análise dos dados foi utilizada a seguinte metodologia:

1. levantamento geral (quantitativo) dos programas, projetos, cursos e eventos disponíveis nos sites;
2. seleção e análise das ações de extensão a partir dos descritores:
 - a. projetos com escola e/ou com formação de professores
 - b. projetos com potenciais multiculturais⁶
 - c. projetos com escola e/ou com formação de professores com potenciais multiculturais

Não há programas cadastrados no *site* da FFP-UERJ. Em relação ao projetos/cursos/eventos, identificou-se que muitos são sequenciais, e vêm sendo realizados desde 2007 ou foram desenvolvidos por dois anos. Isso criou uma dificuldade na hora de fazer o levantamento geral. Optou-se por considerar o período 2007-2009 e computar os projetos sem repetir os sequenciais.

Assim, existem 55 projetos cadastrados pelos professores e aprovados pela instituição. Destes, 18 envolvem escola/formação de professores; 15 têm potencial multicultural e nenhum trabalha explicitamente com a categoria multiculturalismo. Os cursos e eventos são

⁶ A categoria *potencial multicultural* deve se entendida como aquela “em que determinantes de raça, gênero, culturas, padrões lingüísticos, ‘deficiências’ e outros marcadores eram levados em conta, nas análises empreendidas” (CANEN, ARBACHE & FRANCO, 2001, p.172).

respectivamente 13 e 18 no período compreendido na investigação. Dos cursos, seis envolvem formação de professores e os seis têm potencial multicultural. Dos eventos, há cinco com potencial multicultural dentro da área de formação de professores.

Cabe recordar que as ações que foram consideradas com “potencial multicultural” assim o foram por envolverem de forma direta, categorias importantes no campo, como diversidade (experiências, saberes, práticas) e identidade (pessoal, coletiva, organizacional). Destaca-se inclusive em muitos deles, a oportunidade de dar voz aos professores para expressarem suas práticas pedagógicas, idéias e propostas. Os quadros a seguir ajudam a visualizar melhor os resultados:

Quadro 4: Levantamento geral as ações de extensão 2007-2009

Total	Total de ações com escola/formação de professores	Total de ações com escola/formação de professores com potencial multicultural	Total de ações com escola/formação de professores com multiculturalismo explícito
Projetos 55	18	15	00
Cursos 13	06	06	00
Eventos 18	05	05	00

Fonte: www.sr3.uerj.br

A seguir três exemplos, um de cada categoria:

O **projeto** “A avaliação no ensino da Matemática” tem como público-alvo professores de matemática das escolas de São Gonçalo e pretende identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, promover avaliação formativa e ainda, instrumentalizar professores de matemática e alunos da FFP em avaliação no ensino da matemática. A justificativa para o projeto refere-se à dificuldade em mudar a postura didática tradicional no ensino dessa disciplina. O potencial multicultural se refere à possibilidade de identificar e trabalhar com diferentes concepções de avaliação e práticas a elas relacionadas.

O departamento de educação ofereceu durante quatro meses o **curso** intitulado “Entrelaçando práticas e saberes: o diálogo sobre alfabetização entre a Escola Básica e a Universidade

Pública em São Gonçalo”, para 40 professores alfabetizadores e estudantes do curso de Pedagogia, cujos objetivos foram: ampliar diálogo entre Escola Básica e Universidade; contribuir para que as professoras-alfabetizadoras possam ampliar a reflexão sobre o seu saber-fazer no cotidiano escolar e potencializar novas práticas de leitura e escrita na escola. Também aqui identifica-se a possibilidade de trabalhar com a pluralidade dos saberes e práticas dos professores, em diálogo com o conhecimento acadêmico.

Em relação aos **eventos**, destaca-se em novembro de 2008, o “II Colóquio práticas de ensino e formação de professores”, voltado para 20 professores da educação básica de São Gonçalo, cujos objetivos foram: promover o debate e a socialização de estudos e de propostas de ação relacionados ao ensino, à prática pedagógica e à formação inicial e continuada de docentes das diferentes áreas de conhecimento; estimular a reflexão e a pesquisa sobre a ação cotidiana de professores, o que inclui desde a preparação e avaliação de aula, até seu compromisso ético e político. Esse evento permitiu igualmente, que os professores pudessem trocar informações e práticas realizadas no cotidiano, ao mesmo tempo, possibilitou o diálogo com estudos e pesquisas que circulam na Universidade.

Observa-se na pesquisa realizada, que apesar de o multiculturalismo não se manifestar de forma declarada nas ações de extensão da FFP-UERJ, os temas que lhe são caros, principalmente as questões de identidade e diversidade estão presentes em projetos, cursos e eventos. As atividades caracterizadas com “potencial multicultural” privilegiaram de alguma maneira, o múltiplo, o plural e procuraram dar voz a professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura para que manifestassem seus saberes, experiências, práticas pedagógicas, dúvidas e questionamentos. Esses potenciais caminham na direção do que se espera do multiculturalismo aplicado à educação: promover a crítica à homogeneização cultural e a elaboração de estratégias curriculares e avaliativas desafiadoras de preconceitos e valorizadoras do diálogo das diferenças (CANEN, 2002b). Acredita-se porém, que uma instituição voltada à formação de professores para a Educação Básica, precisa inserir o multiculturalismo na pauta das ações de extensão de maneira mais clara e sistemática, a fim de colaborar na preparação dos futuros professores para o trabalho com a diversidade existente nas escolas brasileiras.

5 OS COORDENADORES DE CURSO FALAM SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

As entrevistas foram realizadas com os coordenadores de cinco das sete licenciaturas da FFP-UERJ: Biologia, Geografia, Matemática, Pedagogia e Português/Inglês. Apesar de ingentes esforços, não foi possível entrevistar os coordenadores de História e Port/Literatura. Os coordenadores foram selecionados pela maior proximidade com professores e alunos da instituição formativa e serão identificados doravante pelo nome da licenciatura a que pertencem. Em termos gerais, pode-se afirmar que é um grupo com sólida formação acadêmica e experiente do ponto de vista da atuação profissional como se pode ver no quadro abaixo.

Quadro 5 : Caracterização dos coordenadores entrevistados.

Coordenador	Sexo	Formação	Experiência profissional
Biologia	M	Graduação em Biologia (UFRJ) Doutorado em Ciências (UFRJ)	20 anos
Geografia	F	Licenciatura em Geografia (UERJ) Mestre em Geografia (UFRJ)	22 anos
Matemática	F	Licenciatura em Matemática (UFF) Mestre em Educação Matemática (SANTA ÚRSULA)	16 anos
Pedagogia	F	Graduação em Pedagogia (UERJ) Doutorado em Educação (UNICAMP)	14 anos
Português/Inglês	M	Graduação em História (UFF) e Letras (UFF) Doutorado em Letras (UNIVERSITY OF TEXAS)	13 anos

Procurou-se abordar na entrevista, temas relacionados ao conceito de diversidade cultural; implicações que a diversidade cultural traz para a escola; fatores que dificultam o trabalho com a diversidade cultural; como a diversidade cultural em termos dos múltiplos marcadores identitários se faz presente na FFP; como é o trato com a diversidade cultural na instituição formativa; como os coordenadores definem a identidade da instituição e se os alunos de cada curso apresentam sensibilização à diversidade cultural.

Numa primeira leitura das respostas dadas pelos entrevistados aos diferentes temas, é possível observar certa dificuldade dos profissionais de Matemática e Biologia em tratar as questões levantadas. Dificuldade que os profissionais justificam em função da formação voltada mais para o bacharelado do que para a licenciatura, como se vê nas falas abaixo

... eu não tenho formação em educação, não... não tenho nem licenciatura, só fiz o bacharelado eu não tenho muita afinidade com esses temas... (Bio)

Geralmente são assuntos deixados de lado... às vezes, alguém fala uma gracinha sabe como é. Aí um outro diz que não se sente capaz de discutir esse assunto, aquilo que não foi preparado. Aí se passa para outro assunto, até porque, o departamento de matemática tem umas características. É assim diminuíram agora, mas há uma ênfase na formação matemática muito grande entendeu...então, a maioria dessas ações, é no sentido da formação do conhecimento matemático e o interesse dos professores é esse...até pela própria formação porque a maioria dos professores a fez bacharelado...(Mat)

Pode-se supor nesse contexto, que o processo formativo dos sujeitos bem como a área a que pertencem influenciam na produção de sentidos atribuídos aos diferentes aspectos que envolvem a diversidade cultural. Jodelet (1990) ao abordar as diferentes formas de encarar a maneira pela qual se dá a construção da representação social, esclarece que “o ator social inserido em uma determinada posição social, produz representações que refletem as normas e a ideologia ligadas a essa posição” (JODELET, 1990, p. 32). Essas diferenças estão postas logo na primeira questão sobre o conceito de diversidade cultural⁷ como se pode observar nas respostas a seguir

talvez...diversidade é variedade, então acho que diversidade cultural seria uma variedade na cultura...então, uma pessoa com uma grande diversidade cultural é uma pessoa que versa em vários campos da arte, né...música...literatura...(Bio)

Diversidade cultural traduz a possibilidade de diferentes identidades poderem se exprimir e serem respeitadas por demais membros da sociedade.(Geo)

... diversidade cultural eu vejo como você ter diferentes hábitos e atitudes dependendo dos ambientes que se vive, das experiências que você lida...(Mat)

Diversidade cultural... ah, meu Deus... também eu tô aqui me lembrando...uma discussão polêmica entre diferença e diversidade...existe uma autora que vai argumentar que a gente devia usar diferença e não diversidade. Quando a gente usa a idéia da diversidade, é como se essa diferença tivesse uma certa harmonia. Quando eu coloco diferença, eu marco que existe um conflito entre aquelas pessoas...As diferenças não são facilmente negociáveis e trago, à tona, essa possibilidade de disputa para o contexto. (Ped)

Diversidade cultural é um conceito que abrange todas as alteridades no contexto social e que resulta nessas variações de subjetividade. Existem várias subjetividades que você encontra na sua relação com o outro, e que a minha idéia, no meu curso

⁷

Entende-se a diversidade cultural nesse trabalho como a pluralidade de marcadores identitários que perfazem a constituição dos sujeitos.

por exemplo, é contemplar essa diversidade para dar amplo espaço de voz, de manifestação na literatura brasileira.(Port/Ing)

Destacam-se nas falas acima, o conceito de cultura e de diversidade e a maneira como cada sujeito relaciona o conceito às próprias referências de trabalho e conhecimento. O conceito de cultura tem variado ao longo do tempo. Na literatura do século XV a palavra se refere ao cultivo da terra, plantação, animais. Entre os séculos XVI e XIX o conceito passa a designar o bem apreciar arte, literatura, música e teatro nas expressões consideradas elevadas pelas elites, consolidando um caráter classista de cultura. A resposta do coordenador de Biologia retrata essa conceituação.

O século XIX passa a incluir as expressões da cultura popular principalmente através dos meios de comunicação de massa. Um terceiro conceito associa cultura a um processo secular geral de desenvolvimento social, constituído por etapas pelas quais todas as sociedades passariam. A visão antropológica entende cultura sempre no plural correspondendo a diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diversos grupos em diferentes períodos históricos. Enquanto essa visão da antropologia clássica destaca conteúdos culturais, a antropologia social ressalta a dimensão simbólica, o que a cultura faz em vez de acentuar o que a cultura é. Essa corrente entende a cultura como uma prática social afirmando que “quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem” (MOREIRA e CANDAU, 2006, pág. 27)

O conceito de diversidade aparece na literatura do multiculturalismo sempre associada direta ou indiretamente aos conceitos de diferença e identidade. O binômio identidade/diferença é indissolúvel, pois é através das diferenças observadas na convivência com o outro que se constrói a identidade (MOREIRA, 2002). Para Sacristán (2001) identidade é o que nos singulariza e faz com que nos sintamos diferentes total ou parcialmente dos demais. Gomes (2006) afirma que diversidade é a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ou seja, alguns autores como os citados acima, utilizam indistintamente as palavras diversidade e diferença. O fato de usar a expressão diversidade ao invés de diferença, não marca por si uma postura mais ou menos crítica, tanto quanto o arcabouço teórico mais geral que é utilizado. A questão principal em relação a diversidade/diferença é a hierarquização, ou seja, estabelecer um determinado padrão como sendo superior aos outros tidos como inferiores.

Quanto às implicações que a diversidade cultural traz para a escola, destacam-se os seguintes comentários:

Acho que só tende a fazer a escola crescer com as discussões, cada um com sua cultura, cada um tem a sua... de uma determinada região, enfim... o próprio nível social das pessoas traz mais cultura, menos cultura, então, acho que tende a gerar uma discussão grande na faculdade..tudo que é heterogêneo, acho que é melhor, porque promove o conhecimento...(Bio)

A escola que procura garantir a diversidade cultural expressa seu apreço à tolerância e ao exercício da democracia.(Geo)

Traz no sentido assim, que a gente no Brasil, tem uma educação de massa e que procura ser padronizada, com isso, a maneira que se dá esse aprendizado é diferente em cada grupo, em cada indivíduo; nos grupos que esses indivíduos estão acostumados a lidar e isso que dizem, deveria trazer implicações da escola fazer mais estudos é... como eu posso dizer... a escola fazer estudos mais precisos... (Mat)

Eu tenho uma especificidade, porque eu sou uma professora de séries iniciais também. Então eu vou falar da minha escola... eu vou tentar primeiro em mim mesma... as minhas experiências e os meus valores, então, se eu acho que as minhas crenças e meus valores são mais importantes e coloco o outro no lugar do inferior, isso dificulta a minha relação com as crianças... (Ped)

A escola deve ser um lugar de acolhimento da diversidade cultural... do outro, do estranho, daquele que parece que não tem lugar e que não se encaixa... então uma escola que abra e dê espaço para a manifestação da diversidade cultural é a escola que está fornecendo ao seu aluno a experiência mais rica, mais democrática, mais abrangente. (Let)

Aqui, os entrevistados tocam num ponto crucial relativo à possibilidade de acolher e valorizar a diversidade na educação de massa. Sabe-se que a escolarização foi idealizada nos séculos XVIII e XIX, na Europa, a partir dos ideais Iluministas de emancipação social e individual, baseada num “consenso epistemológico: todos podem ser educados e um consenso moral: todos devem ser educados” (Sacristán, 2001, pág. 59). Nessa visão de escola pública e obrigatória, todos devem ter condições de progredir e realizar seu potencial humano, independentemente da origem social.

Esse ideal esbarra, no entanto, em dificuldades e desafios concretos como a questão do direito à singularidade. Tornar compatível a idéia de uma formação universal com a diversidade humana é um desafio, pois tudo na escola conspira contra essa proposta: a homogeneização dos grupos, espaços, tempo, conteúdos e atividades escolares acabam por criar uma tendência de submeter os indivíduos a um padrão que anula a diversidade. A singularidade só é tolerada na medida em que não ultrapasse os limites do que é considerado normal ou padrão. A esse respeito, Sacristán lembra que

A variabilidade evolutiva e a diferenciação quantitativa e qualitativa das aptidões entre os sujeitos são os eixos centrais sobre os quais foi construído o edifício teórico-prático do sistema escolar moderno que hoje conhecemos, com suas formas de organização interna, seu modo de organizar o currículo e os métodos pedagógicos. A mentalidade pedagógica dos professores baseia-se nesses dois eixos, fundamentalmente. Muitos se imaginam especialistas de uma área ou disciplina do currículo cuja docência deva ser dirigida a grupos de alunos o mais homogêneos possíveis (quer se agrupem segundo a idade, a capacidade ou o nível de rendimento). (Sacristán, 2001, p. 85)

Ao comentar os fatores intra-escolares que dificultam o trabalho com a diversidade cultural, os coordenadores corroboram essa idéia ao afirmarem que

Bem... é... talvez né...assim...por exemplo, eu vejo essa coisa assim do próprio nível social em seu aspecto de diversidade de cultura...eu vejo assim...no departamento de Ciências, a maior parte dos professores vindo de uma instituição como a UFRJ, por exemplo, né...talvez assim você tem uma riqueza cultural dos alunos maior do que os alunos daqui e assim a ter alguns aspectos como religião e a até a própria parte de cultura regional, né...enfim, acho que a diferença entre as pessoas...a distância entre professores e alunos, em alguns departamentos, talvez possa dificultar essa interação um pouco maior..(Bio)

Defender princípios de igualdade de direitos é também uma defesa à igualdade de valores, o que pode ser difícil em sociedades classistas, preconceituosas ou discriminatórias.(Geo)

Além de não se investigar a realidade, passa pela formação do professor, que muitas vezes ele não sabe muito como fazer isso também pela falta de espaço na escola de discutir a própria escola o ambiente escolar é muito daquilo que está retornando para o aluno, mas nem sempre isso cria espaços para os professores amadurecerem as práticas...(Mat)

Se eu for olhar a diversidade ou a diferença, se eu for trazer para sala de aula essa diferença toda é... caio em dificuldade sobre como a avaliação é feita na escola porque a avaliação ela é um instrumento único em que eu vou buscar um padrão... o que é avaliação? Eu tenho um único instrumento que todos têm que fazer no mesmo tempo, ou seja, uma hora de prova... ao pensar em incorporar essa diferença em sala de aula nos obriga a rever a própria avaliação então como a escola é um espaço a lógica hegemônica da escola é não trazer à tona a diferença e sim, padronizar e homogeneizar então as mudanças seriam muitas.(Ped)

A organização da escola às vezes tem uma certa hierarquia de quem manda aqui sou eu, quem dá a nota final sou eu que posso dificultar a inclusão da diversidade, mas eu acho que não sei como escapar disso porque a escola talvez seja um dos últimos lugares onde existe a hierarquia e ela é respeitada até quando vai ser? então existem certas características intrínsecas da escola, da vivência escolar que atrapalham essa inclusão..(Port/Ing)

Assim, os coordenadores vão ao encontro do que pensa Sacristán ao afirmar que “a diversidade é possível apenas quando existe variedade e o problema fundamental está no fato de que nem o currículo nem as práticas pedagógicas nem o funcionamento da instituição admitem na atualidade, muita variação” (SACRISTÁN, 1995, pág. 84). Assim, a cultura escolar como um todo incluindo seus aspectos administrativos e didático-pedagógicos não favorece de modo geral as práticas de acolhimento e valorização da diversidade.

Observe-se ainda o caso da avaliação citado pela coordenadora do curso de Pedagogia. Pensar a diversidade na escola, de fato implica em rever o conjunto das práticas escolares sob a ótica do respeito e valorização da pluralidade. No caso da avaliação, uma abordagem multicultural pode ajudar a ressignificá-la tendo em vista contemplar a diversidade dos alunos em sala de aula. A adoção de uma avaliação diagnóstica multicultural consiste, de acordo com Canen (2001, 2007), no acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação a fim de produzir informações relevantes para conhecer universos culturais dos alunos e realizar ajustes de rota para um ensino multicultural eficaz. Uma avaliação assim considerada, não prescinde do uso de instrumentos diversos para conhecer melhor os desempenhos individuais tais como provas e trabalhos. Tais instrumentos devem ser elaborados com competência sem no entanto, cair na supervalorização dos aspectos técnicos.

Ao refletirem sobre a caracterização da FFP do ponto de vista da diversidade cultural, os coordenadores foram unânimes em afirmar que existe uma pluralidade em termos de marcadores identitários e que estes são respeitados num espaço caracterizado pelo livre expressão e representação do múltiplo. Merece destaque o comentário sobre o “beijado gay” e da postura dos gestores reconhecida como sendo de inclusão e aceitação da diversidade.

Acho que a FFP é um faculdade que nesse sentido ela é democrática né...os alunos estão sempre participando de tudo com os professores. Então, não tem distinção, apesar dessa diversidade dos alunos de diferentes culturas fazerem parte do CA, ou então estão fazendo parte de outros seminários, na organização de eventos enfim...(Bio)

Procura-se exercer a liberdade de expressão e o ambiente universitário da FFP é pouco conservador e pouco discriminatório. Há, por vezes, gozações referentes às opções sexuais e religiosas, o que, de certa forma, expressa valores morais(Geo)

No tipo de família que está se constituindo, porque, hoje, a família não tem só a estrutura papai/mamãe. A gente vê muitos alunos só com os avós, por exemplo, a gente tem alunos de 18 anos que moram sozinhos porque a mãe é louca. Assim toda essa questão familiar que antigamente você tinha uma situação muito mais padrão agora a família é muito diferente do que era...(Mat)

Olha, nós temos com muito orgulho um histórico de inclusão da diversidade cultural. Acho que existe, aqui, uma cultura bastante forte de aceitar, né? De achar que ele está legitimamente aqui toda minoria os negros, os gays... ano passado teve aqui um beijaço gay quando vários meninos se beijaram o diretor prestigiou o evento... a diretora atual também é uma pessoa que tem uma história de inclusão de aceitação da diversidade então na faculdade tem muito espaço para a diversidade.(Port/Ing)

Os comentários sobre a presença da diversidade cultural na Universidade se aproximam da visão a respeito da identidade institucional. Os profissionais voltam a caracterizá-lo como espaço democrático onde o debate, a tolerância, a parceria são uma constante como se pode observar nos depoimentos a seguir

O que marca a cultura... a FFP é assim como uma unidade bem democrática... os alunos têm acesso direto à Direção, ao chefe de Departamento...a cultura que eu vejo aqui é essa, democrática até meio maternalista e paternalista; aquela coisa de que os alunos têm os seus direitos vamos respeitar o diferente; por exemplo, na minha época, para falar com meu chefe de departamento, eu tinha que falar com vários secretários, não tinha esse acesso direto...(Bio)

Temos uma cultura bastante tolerante, democrática e participativa, buscando parcerias interdepartamentais e entre docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos.(Geo)

Eu diria que é uma instituição que tem uma cultura da formação do professor mesmo, que é muito assim..., que tem esses valores muito firmes... é uma instituição que quer ser de formação de professores, então, ela acaba tendo uma identidade muito forte nesse sentido e que não quer ser outra coisa...(Mat)

Gente, a cultura da FFP... é uma instituição relativamente nova com professores muito novos também, porque o concurso público para entrada de professores é mais recente, de poucos anos, então você tem uma Direção nova com corpo docente novo, com o desejo de crescimento e de mudança. Então nós ainda estamos em processo de construção...(Ped)

A cultura da instituição, eu acho, que é uma cultura da tolerância da disposição para o debate, do desejo de ouvir o outro, de trazer o outro para dentro... uma cultura inclusiva em todos os sentidos e a vivência democrática que o aluno tem aqui, até no sentido de nos organizarmos no departamento...(Port/Ing)

Em relação ao trato com a diversidade cultural, os entrevistados oscilaram entre uma visão mais ingênua até colocações expondo as contradições presentes no espaço institucional e voltaram a enfatizar a relação pluralidade/democracia.

... é bem democrático... não há discussão...(Bio)

Eu acredito ser bom. A diversidade cultural é frequentemente incorporada em discussões acadêmicas, especialmente quando se trata de experimentar com colegas aquilo que pode vir a se tornar uma realidade no ambiente de trabalho docente (dos

futuros professores, atuais licenciandos), que terão, eventualmente, que lidar com tal diversidade no futuro.(Geo)

Eu acho que é muito diferente... as ações dentro dos departamentos são muitos diferentes... no caso da matemática, eu acho que as pessoas não lidam de forma geral. Eu não vejo isso assim, não lidar simplesmente, eu acho que algumas coisas estão acontecendo e as pessoas não querem ver ou querem só colocar; assim, por exemplo, a questão do aluno cotista...ninguém concorda do jeito que ele vem...ninguém concorda, mas ninguém tem nenhuma ação, entendeu...(Mat)

Acho que lidam como lidam em qualquer lugar, em alguns momentos omitindo que elas existem quando você exige, por exemplo, que todos os alunos escrevam os trabalhos no computador, que entreguem digitados... você é... exige que os alunos...quando há exigência de certos procedimentos, quando a gente dá aula sem levar em conta...isso é uma coisa que sempre me incomoda...é... a idéia do curso de formação de professores, como se as pessoas não tivessem experiências prévias.(Ped)

Como eu já te falei, nós temos com muito orgulho um histórico de inclusão da diversidade...(Port/Ing)

As duas últimas questões parecem indicar que possivelmente para os coordenadores entrevistados, o conceito de diversidade cultural pode estar ancorado ao conceito de democracia, não enquanto regime político, e sim, como forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços da instituição. Os valores democráticos de dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, diálogo e solidariedade estão evidenciados nas falas dos entrevistados.

Sobre a questão se os alunos apresentam sensibilização à diversidade cultural, os comentários vão do reconhecimento de uma contradição até a percepção de uma mudança ocorrida em função do percurso formativo construído na própria instituição.

Acredito que sim.(Bio)

Sim. Na questão racial, muitos participam de grupos de estudos relacionados à questão racial no Brasil(Geo)

Não, até porque tem disciplina... é muito difícil eles falarem um pouco mais, é muito difícil eles discutirem em sala de aula, é quase uma batalha assim, eles discutirem ou para eles terem vontade de discutir ou expor alguma coisa. A maioria dos professores do estágio coloca o aluno como observador...(Mat)

Eu não sei dizer para você... é... Acho que a gente vive num tempo hoje que é contraditório, por um lado existe a produção de um discurso sobre a diferença e o acolhimento da diferença; existe um discurso politicamente correto, mas existem, por outro lado, práticas sociais e escolares que não são de acolhimento dessa diversidade, então, eu diria a você...as pessoas são produto de seu tempo e produto de uma expectativa social ser professor é buscar a homogeneidade no geral assim..(Ped)

Eu acho que eles aprendem a apresentar... os alunos que têm uma boa trajetória, aqui, e não são todos, eu costumo dizer que ainda tem alunos que saem daqui acreditando que existem escrituras sagradas...(Port/Ing)

A fala dos coordenadores não é obviamente, capaz de representar o pensamento da totalidade do corpo docente das respectivas licenciaturas. No entanto, a posição de liderança dentro dos Departamentos coloca-os como interlocutores privilegiados dos colegas e dos alunos. Dessa maneira, podem fornecer indícios das representações sociais que circulam no ambiente acadêmico e das relações que se estabelecem entre os diversos atores sociais que circulam na instituição.

6 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

De acordo com o coordenador do Curso de Letras/ Português-Inglês, os jovens que estudam na FFP em sua maioria são oriundos de São Gonçalo, Niterói, da região Metropolitana do Rio de Janeiro e alguns do interior do Estado. Pelo relato dos professores e coordenadores sabe-se que muitos deles prestaram mais de um exame vestibular, para outros cursos e universidades, sem sucesso. A procura pela FFP de acordo com esse profissional, se deve ou pela proximidade com o local de residência – o que diminui gastos com transporte, permitindo a continuidade dos estudos para os que têm condições financeiras mais baixas – ou por ser a única possibilidade de acesso à Universidade pública, uma vez que a relação candidato-vaga costuma ser menor do que outras instituições estaduais e federais.

A população do estudo foi composta de alunos de primeiro e oitavo períodos das sete licenciaturas cuja amostra totalizou 130 sujeitos, 67 de primeiro período e 63 de oitavo período. Como o curso de Matemática tem o menor número de alunos, foi utilizado como referência para a definição do número de sujeitos de outros cursos. Os sujeitos foram escolhidos pelo critério de acessibilidade.

Para a obtenção de dados dos alunos, utilizou-se a técnica da evocação ou associação livre de palavras. O teste de associação – utilizado para levantar as representações sociais - é uma das técnicas verbais previstas no campo, ao lado da entrevista e do questionário (SPINK, 1995; SÁ, 1998; SOUZA FILHO, 1995). Esse método permite colocar em evidência o universo semântico do objeto estudado, assim como a sua dimensão imagética de forma mais rápida e dinâmica que outros métodos com igual objetivo como a entrevista (ABRIC, 2001).

O teste consiste em pedir ao sujeito que faça uma associação livre de idéias sobre o objeto de estudo escrevendo de três a cinco palavras/expressões que lhe possam ser associadas e a seguir, realize a hierarquização das três mais importantes, justificando sua escolha. Antes de aplicar o teste, é dada uma explicação e exemplificação com outra palavra indutora. Pela hierarquização, é possível identificar o núcleo central da representação e o sistema periférico e pelas justificativas, é possível perceber algo dos processos de objetivação e ancoragem. Em relação às palavras/expressões enunciadas, é realizado no material simbólico recolhido, um

tratamento de análise de conteúdo, buscando-se a homogeneidade e exclusão mútua dos termos apresentados pelos sujeitos.

O produto obtido por meio das evocações livres foi analisado pela técnica dos quatro quadrantes de Pierre Vergès que permite a análise quantitativa dos dados a partir do estudo lexicográfico (VERGÈS, 1999; SÁ, 1996). Essa técnica combina a frequência de emissão das palavras e/ou expressões com a ordem em que são evocadas, possibilitando assim o levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação.

Segundo Vergès (1999), as palavras mais frequentes e evocadas em primeiro lugar têm maior probabilidade de constituírem o núcleo central das representações sociais, isto porque, seu alto índice de acessibilidade (o qual está relacionado a rapidez de acesso e localização na memória) e sua saliência (a qual está relacionada com a frequência em que foram evocadas pelo grupo) revelam que são compartilhadas pelo grupo.

A aplicação do teste consistiu então em solicitar aos alunos que escrevessem três palavras/expressões relacionadas à expressão indutora “diversidade cultural”. Em seguida, foi solicitado aos sujeitos que numerassem as palavras/expressões evocadas por ordem de importância e justificassem a hierarquização. De posse das palavras/expressões enunciadas pelos sujeitos da pesquisa, foram criadas categorias semânticas para agrupar as palavras de sentido próximo, evitando-se que palavras do mesmo conteúdo semântico fossem consideradas distintas. Foram desprezadas as categorias pouco significativas, ou seja, aquelas que apareceram apenas uma ou duas vezes.

Para se construir os quadrantes de Vergès é preciso calcular dois valores que são as referências para o posicionamento das categorias dentro desses quadrantes: frequência média, que é a divisão entre o somatório total das evocações de todas as categorias pelo número de categorias e a média das ordens médias de evocação que consiste na divisão entre somatório de todas as ordens médias pelo número de categorias.

A ordem média de cada categoria por sua vez é calculada a partir da seguinte fórmula:

$$\text{OME} = \frac{(f1 \times 1) + (f2 \times 2) + (f3 \times 3)}{\Sigma f}$$

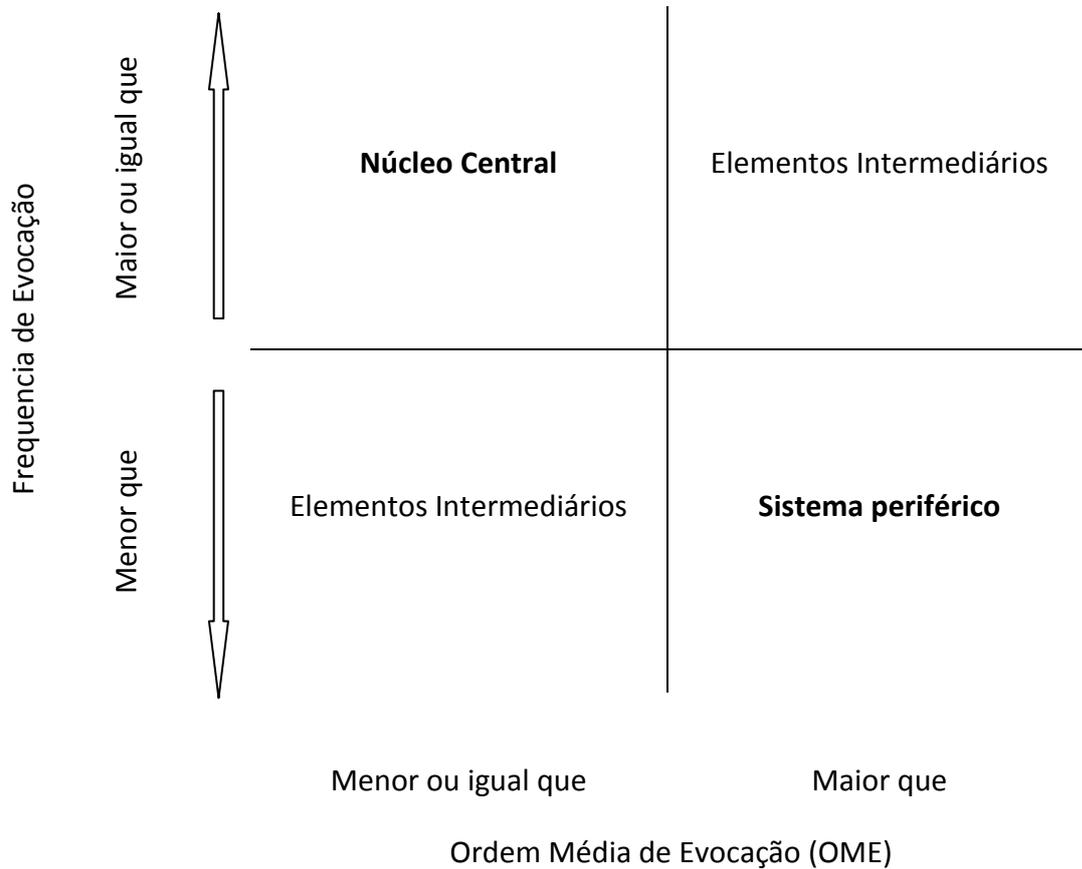
Onde f1 representa o número de vezes que a categoria foi evocada em primeiro lugar, f2 o número de vezes que a categoria foi evocada em segundo lugar, e assim por diante. O somatório de f, representado pelo denominador, descreve a soma total de vezes que a categoria foi evocada, ou seja, f1+f2+f3. Quanto menor a OME de cada palavra mais prontamente ela foi evocada e quanto maior a OME isso significa que ela foi evocada mais tardiamente. O processo de cálculo da OME está exemplificado na tabela a seguir com relação a palavra Brasil, evocada pelos estudantes do primeiro período.

Tabela 1. Cálculo da frequência e OME

Categoria: BRASIL	
No de evocações em 1º Lugar (f1)	19
No de evocações em 2º Lugar (f2)	4
No de evocações em 3º Lugar (f3)	4
Total de evocações (Σf)	27
OME = $\frac{(f1 \times 1) + (f2 \times 2) + (f3 \times 3)}{\Sigma f}$	1,4

O tratamento estatístico dos dados possibilita a construção dos quatro quadrantes com conjunto de termos. No alto, à esquerda, ficam situados os termos verdadeiramente significativos para os sujeitos e que constituem provavelmente o núcleo central da representação social estudada. As palavras/expressões do quadrante superior direito e quadrante inferior esquerdo são elementos intermediários que podem se aproximar do núcleo central ou dos elementos periféricos e aqueles localizados no quadrante inferior direito constituem o sistema periférico (VERGÈS, 1999; SÁ, 1996).

Figura 1 Os quadrantes de Vergès



A análise do teste de associação a partir da técnica de Pierre Vergès foi realizada por período, uma vez que um dos objetivos desse trabalho é identificar uma possível mudança nas representações de alunos ingressantes e concluintes. Após a apresentação do resultado da análise quantitativa do corpus de palavras/expressões, faz-se uma análise de conteúdo das justificativas apontadas na hierarquização.

4.1 Alunos de primeiro período

Os alunos do primeiro período são em sua maioria jovens (18 a 20 anos) e mulheres como mostram as tabelas abaixo.

Tabela 2: Distribuição dos sujeitos por idade. Primeiro período

Idade	Frequência	Percentual
18 a 20 anos	38	56,7
21 a 30 anos	26	38,8
31 a 40 anos	2	2,9
41 a 50 anos	1	1,4
TOTAL	67	100

Tabela 3: Distribuição dos sujeitos por sexo. Primeiro período

Sexo	Frequência	Percentual
Masculino	21	31,3
Feminino	46	68,6
TOTAL	67	100

A tabela seguinte mostra o quadro geral das palavras/expressões evocadas e o processo de eliminação e categorização desse material.

Tabela 4. Dados Gerais das Evocações 1º Período

Dados gerais	
Número de indivíduos	67
Total de palavras ou expressões evocadas	201
Total de palavras ou expressões excluídas	33
Total de palavras ou expressões categorizadas	168
Total de categorias	17

As próximas tabelas apresentam os valores das categorias levantadas no primeiro período que serviram de base para o cálculo dos valores de referência na montagem do quadrante e os valores de referência.

Tabela 5. Valores das categorias analisadas - 1º Período

No	Categoria	f1	f2	f3	Σf	OME
1	Brasil	19	4	4	27	1,4
2	Conhecimento	0	0	5	5	3
3	Costumes	0	1	3	4	2,75
4	Dança	0	2	1	3	2,3
5	Diferença	1	2	1	4	2
6	Educação	0	2	1	3	2,3
7	Folclore	5	2	2	9	1,6
8	Globalização	1	2	1	4	2
9	Língua	1	9	4	14	2,2

10	Literatura	0	2	1	3	2,3
11	Miscigenação	4	1	3	8	1,87
12	Música	0	4	5	9	2,5
13	Preconceito	2	4	3	9	2,1
14	Raças	10	8	3	21	1,6
15	Regiões	9	3	6	18	1,8
16	Religião	6	9	8	23	2
17	Respeito	3	1	0	4	1,25
TOTAL (Σf)		61	52	51	168	34,87

Tabela 6. Referenciais para os quadrantes de Vèrges – 1º Período

Valores de Referência	
Média das Frequências de Evocação: $\Sigma(\Sigma f) / 17 = 168 / 17$	9,8
Média das Ordens Médias de Evocação: $\Sigma OME / 17 = 34,87 / 17$	2,0

Tabela 7. Núcleo Central e Sistema Periférico - 1º Período

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
Frequência $\geq 9,8$		OME ≤ 2	Frequência $\geq 9,8$		OME > 2
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Brasil	27	1,4	Língua	14	2,25
Raças	21	1,6			
Regiões	18	1,8			
Religião	23	2,0			
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
Frequência $< 9,8$		OME ≤ 2	Frequência $< 9,8$		OME > 2
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Diferença	4	2,0	Conhecimento	5	3,0
Folclore	9	1,6	Costumes	4	2,75
Miscigenação	8	1,87	Dança	3	2,3
Respeito	4	1,25	Educação	3	2,3
			Globalização	4	2,0
			Literatura	3	2,3
			Música	9	2,5
			Preconceito	9	2,1

Considerando as quatro palavras/expressões mais importantes para os alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, obteve-se em primeiro lugar “Brasil”, seguida por “Raças”, “Regiões” e “Religião”. As justificativas se repetiram muito para as quatro palavras/expressões, por isso fez-se uma seleção por curso.

Brasil

Muito visitado por turistas, o Brasil é muito conhecido pela sua mistura de culturas.(Ped)

Porque o Brasil é um país que abriga diversas culturas e onde há uma grande miscigenação. (Hist)

O Brasil é um exemplo máximo de diversidade cultural devido ao seu passado histórico que une o nativo da terra em um primeiro momento, depois, o africano e a própria colonização européia. (Geo)

Porque o Brasil sendo país de dimensão continental, é um celeiro de diferentes costumes. (Bio)

Devido a grande diversidade que existe no Brasil proveniente da colonização e imigração. (Mat)

Quando o assunto abordado é “diversidade cultural” não vejo outro lugar senão o nosso país, pois é onde se encontra uma imensa mistura de povos, em cada canto do Brasil há uma população com características e costumes diferentes. (Ing)

Raça/Etnia

Em todo o nosso país cada região tem de acordo com seu passado, diferentes raças e etnias. (Ped)

A etnia representa diferentes culturas dentro de um todo. A diversidade cultural etnicamente falando às vezes é positiva e tantas outras, negativa pois gera conflitos. (Hist)

“Cor” não define um grupo nem uma raça, mas desde sempre é um dos causadores das diversidades culturais por exemplo, os brancos tem costumes diferentes dos negros, diferentes dos orientais...(Geo)

Para haver diversidade cultural é preciso haver várias pessoas de povos/raças distintas logo povos diferentes com atitudes e costumes diferentes. (Bio)

Respeitar e aceitar diferenças étnicas é fundamental para se viver em sociedade.(Mat)

Nosso país é formado desde o tempo do descobrimento, por vários povos, etnias.(Lit)

Existência de diversas raças no mundo. (Ing)

Religião

Religião cada um tem a sua, cada uma é entendida de uma forma. (Ped)

Diversos povos possuem religiões diferentes. Um mesmo país congrega muitas religiões como catolicismo, umbanda, judaísmo etc. (Hist)

A religião é um dos fatores que contribui para a diversidade. (GEO)

A religião influencia na atitude do indivíduo onde gera a formação de suas opiniões.(Bio)

São tantas religiões diferentes, crenças,deuses enfim várias formas de pregar crer e ser dentro dessas religiões. (Mat)

A crença também marca fortemente um determinado grupo de indivíduos. (Lit)

Simplemente pela influência que ela causa, algumas chegando a ser motivo de guerra, como podemos ver em alguns países do Oriente Médio. (Ing)

Fica evidente que os alunos do primeiro período ancoram fortemente a expressão “diversidade cultural”, na diversidade encontrada no próprio país. “Brasil”, fica sendo assim a imagem ou

figura associada à expressão indutora. Quando pensam em diversidade cultural, o “Brasil” articula o conteúdo simbólico. Mesmo com um maior número de escolhas como primeira opção para “raça/etnia”, algumas justificativas imbricam Brasil-raça-etnia, tanto na primeira quanto na segunda opção. Como se observa para “etnia”,

Nosso país é formado desde o tempo do descobrimento, por vários povos, etnias. (Lit – Grifo nosso)

E para Brasil, na referência ao índio, africano e europeu,

O Brasil é um exemplo máximo de diversidade cultural devido ao seu passado histórico que une o **nativo da terra** em um primeiro momento, depois, o **africano** e a própria **colonização européia**. (Geo – Grifo nosso)

Como os calouros em sua maioria são egressos da Educação Básica, possivelmente refletem a representação social construída e partilhada no cotidiano escolar do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde são comuns as “Feiras dos Estados” e outras atividades que enfatizam o país como lugar privilegiado da mistura de raças e culturas diversas. O terceiro termo “regiões” ratifica a essa visão da diversidade cultural associada às características regionais do Brasil em termos de dialetos, alimentação, música etc. como mostram as falas a seguir.

Cada região do Brasil possui sua cultura diferente. (Ped.)
 Nas outras regiões, há cultura diferente da que vemos no Rio. Comida, expressão, música que são quase únicas na sua região. (Mat.)
 As regiões variam muito no aspecto da cultura da população; como por exemplo, Brasil, os Estados, as populações têm cultura bem heterogênea. (Geo.)

A quarta palavra “religião” parece estar relacionada a informações obtidas da mídia, em relação a conflitos existentes entre facções religiosas em todo o mundo. Apesar disso, mesmo essa expressão apresenta relação com a realidade cultural brasileira, vide a referência à umbanda expressa na justificativa a seguir,

Diversos povos possuem religiões diferentes. Um mesmo país congrega muitas religiões como catolicismo, umbanda, judaísmo etc. (Hist.)

O núcleo periférico associado à diversidade cultural tem um número muito grande de elementos. Todas as palavras/expressões hierarquizadas como as três mais importantes nos sete cursos, perfazem um total de 61 evocações diferentes. O lado folclórico aparece com denominações diversas, tais como trajes, música/dança, comida, alegria, show, teatro/cinema,

exposição e até Bahia e Lapa⁸. Expressões como preconceito e discriminação são esparsas, o que também pode indicar a permanência na Educação Básica, de uma visão do Brasil como um país onde existe uma democracia racial, onde essas atitudes são exceção. Surgem ainda termos como amizade, aceitação, convivência e tolerância que reforçam a idéia de convivência pacífica com a diversidade cultural.

O resultado alcançado para os ingressantes na universidade é compatível com outra pesquisa realizada por Villas-Boas (2008) cujo objetivo foi investigar as representações sociais de um grupo de universitários sobre Brasil, associadas à diversidade. O levantamento foi feito de 2003 a 2006 com 1029 universitários de primeiro ano dos cursos de Enfermagem, Engenharia, Medicina, Pedagogia e Serviço Social de instituições públicas e privadas, localizadas nos Estados do Pará, Pernambuco, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. A pesquisadora identificou que 53,6% das representações associa Brasil à diversidade, como se pode observar nos comentários abaixo.

O Brasil é rico nas diversidades, uma mistura de cor, de raça - Serviço Social, região Norte. (VILLAS-BOAS, 2008, p. 99)

A população é miscigenada, a cultura foi construída com base em diversas culturas. Portanto, tudo isso é Brasil porque o nosso país é diversificado, vasto e rico em diferenças e variedades - Medicina, região Sudeste. (VILLAS-BOAS, 2008, p. 99)

A miscigenação de culturas, raças, falares. É o que nos faz ser diferentes, mas que, em nossas diferenças nos tornamos iguais - Enfermagem, região Centro-Oeste. (ibid, p. 114)

O Brasil possui uma mistura de culturas, raça, língua, demonstrando assim em cada região do país as diferentes características - Pedagogia, região Norte. (ibid, 2008, p. 116)

A sua diversidade de raças e culturas, porque isto nos dá a possibilidade de ter um grande intercâmbio ou uma grande troca de culturas diferentes dentro do mesmo país - Engenharia, região Nordeste (ibid, p. 116)

Observa-se portanto que em ambas investigações, há uma associação diversidade/Brasil ou Brasil/diversidade. Em seu estudo, Villas-Boas (2008) identifica raízes históricas nessa representação. Os estudantes universitários teriam tido acesso a esse conteúdo através dos discursos que são veiculados em aulas de História do Brasil desde o Ensino Fundamental.

⁸ Bairro localizado do Rio de Janeiro onde acontecem eventos culturais os mais diversos e onde a boemia carioca se reúne.

Em termos de multiculturalismo, pode-se afirmar ainda, que a representação social da diversidade cultural é benigna e não conflituosa. A diversidade é vista como um dado da realidade a ser constatado e com o qual se convive sem maiores problemas. Considerando-se que as representações sociais orientam e justificam condutas dos atores sociais no cotidiano, a assunção desse posicionamento pode enfatizar uma harmonia social fundamentada pela fusão de povos diversos, desobrigando os indivíduos de questionamentos e atitudes quanto a discriminações, preconceitos e exclusões das minorias na sociedade brasileira (ibid, 2008).

4.2 Alunos de 8º Período

A amostra do oitavo período mantém a característica observada no primeiro período quanto ao sexo, predominantemente feminino. A faixa etária é em sua maioria, composta de adultos jovens, na faixa dos 20/30 anos, como se observa nas tabelas a seguir.

Tabela 8: Distribuição dos sujeitos por idade. Oitavo período

Idade	Frequência	Percentual
18 a 20 anos	1	1,6
21 a 30 anos	54	85,7
31 a 40 anos	05	7,9
41 a 50 anos	03	4,7
TOTAL	63	100

Tabela 9: Distribuição dos sujeitos por sexo. Oitavo período

Sexo	Frequência	Percentual
Masculino	15	23,8
Feminino	48	76,1
TOTAL	63	100

A próxima tabela apresenta o quantitativo das evocações, palavras eliminadas e categorias levantadas no teste de associação.

Tabela 10. Dados Gerais das Evocações – Oitavo Período

Dados gerais	
Número de indivíduos	63
Total de palavras ou expressões evocadas	192
Total de palavras ou expressões excluídas	24
Total de palavras ou expressões categorizadas	168
Total de categorias	19

Feita a categorização, foram calculadas a frequência e ordem média das palavras/expressões bem como os valores de referência para a construção do quadrante de Vergès, como mostram as próximas tabelas.

Tabela 11. Valores das categorias analisadas - Oitavo Período

No	Categoria	f1	f2	f3	Σf	OME
1	Brasil	5	4	6	15	2
2	Conflito	2	2	4	8	2,25
3	Costumes	1	1	2	4	2,25
4	Diferença	8	4	4	16	1,75
5	Discriminação	0	0	3	3	3
6	Festas	2	0	2	4	2
7	Folclore	0	2	1	3	2,3
8	Gênero	0	4	7	11	2,6
9	Globalização	1	5	0	6	1,8
10	Identidade	2	3	1	6	1,8
11	Miscigenação	3	0	0	3	1
12	Pluralidade	1	2	2	5	2,2
13	Preconceito	7	5	8	20	2
14	Raça	4	6	0	10	1,6
15	Regiões	3	0	0	3	1
16	Religião	4	5	0	9	1,5
17	Resistência	1	1	2	4	2,25
18	Respeito	16	11	8	35	1,7
19	Singularidade	0	1	2	3	2,6
TOTAL (Σf)		60	56	52	168	37,6

Tabela 12. Referenciais para os quadrantes de Vergès – Oitavo Período

Valores de Referência	
Média das Frequências de Evocação: $\Sigma(\Sigma f) / 19 = 168 / 19$	8,8
Média das Ordens Médias de Evocação: $\Sigma OME / 19 = 37,6 / 19$	1,9

Calculados os valores de referência, o quadrante foi montado para a identificação das palavras/expressões do núcleo central, sistema periférico e elementos intermediários

Tabela 13. Núcleo Central e Sistema Periférico - Oitavo Período

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
Frequência $\geq 8,8$		OME $\leq 1,97$	Frequência $\geq 8,8$		OME $> 1,97$
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Diferença	16	1,75	Brasil	15	2
Raça	10	1,6	Gênero	11	2,6
Religião	9	1,5	Preconceito	20	2
Respeito	35	1,7			
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
Frequência $< 8,8$		OME $\leq 1,97$	Frequência $< 8,8$		OME $> 1,97$
Palavra	Freq.	OME	Palavra	Freq.	OME
Globalização	6	1,8	Conflito	8	2,25
Identidade	6	1,8	Costumes	4	2,25
Miscigenação	3	1	Discriminação	3	3
Regiões	3	1	Festas	4	2
			Folclore	3	2,3
			Pluralidade	5	2,2
			Resistência	4	2,25
			Singularidade	3	2,6

As quatro palavras que provavelmente compõem o núcleo central da representação social dos alunos concluintes sobre diversidade cultural apontam para uma mudança significativa. Apesar da permanência dos termos “raça” e “religião”, que também apareceram no núcleo central dos ingressantes, observa-se a presença de duas palavras com sentido mais crítico “diferença” e “respeito”. De igual maneira, ao observar os termos contidos no sistema periférico, encontramos expressões como “conflito”, “discriminação”, “resistência” e “singularidade”. Observa-se aqui a presença de termos importantes que envolvem o debate acadêmico sobre a diversidade cultural, o que sinaliza uma possível modificação da representação social durante a permanência na instituição formativa⁹. Mesmo nas justificativas relacionadas aos termos “raça” e “religião”, encontra-se argumentação mais crítica do que a levantada pelos alunos do primeiro período, como se vê a seguir.

Devemos respeitar a religião de cada pessoa independentemente de qual é, pois diante de Deus, somos todos iguais. (Ped)

As questões religiosas sempre influenciam no seu modo de ver as coisas e lidar com as pessoas e suas diferenças culturais. (Hist)

Quando se fala em diversidade cultural, lembro das religiões que sofrem preconceito no espaço escolar como as vindas da África. (Port/Lit)

A diversidade cultural promove a aproximação de raças e o respeito entre elas. (Mat)

A escolha de raça em primeiro lugar é em função das diferentes etnias que existem e que devemos conhecer, ter contato e respeitar. (Port/Ing)

⁹ Há que se levar em conta, em qualquer inferência, que os grupos de início/conclusão são diferentes.

Ou seja, permeando as questões religiosas e étnicas, há uma defesa do respeito, da diferença, da aproximação e da troca na diversidade. Esses aspectos também estão presentes nas justificativas relacionadas às expressões “respeito” e “diferença”, como se observa a seguir.

Respeito

Acredito que a expressão “diversidade cultural” associa-se ou deveria associar-se diretamente à palavra respeito, pois, para além do reconhecimento que existem inúmeras culturas, se faz necessário o respeito entre tantas culturas. (Ped)

A diversidade traz experiências incríveis que te fazem aprender a ser mais tolerante. (Hist)

Apesar das diferenças, temos que respeitar, por mais estranho que pareça aos nossos olhos algumas manifestações culturais. (Geo)

Porque onde há diversidade, ou seja, diferenças, tem que haver respeito. (Mat)

É importante aprender a conviver com todo o tipo de diferença, inclusive a cultural. (Lit)

O tema em questão põe em foco o respeito à diversidade existente nas escolas, uma vez que qualquer ambiente social se caracteriza pelas diferenças, pela pluralidade dos indivíduos que nela estão inseridos. (Ing)

Diferença

Entender que não somos iguais e vivemos em contextos diferentes. (Ped)

Aprender a lidar com as diferenças, valorizando-as como algo tão importante quanto o que eu acredito dentro da minha cultura. (Ped)

Capacidade de cada grupo instituir hábitos diferentes, diferentes modos de vida. (Geo)

As pessoas não respeitam as diferenças. (Mat)

Acho muito interessante o fato de sermos todos diferentes uns dos outros. Portanto, na minha opinião, a primeira coisa que se deve fazer a respeito do tema diversidade não só a cultural mas também todas as outras, é saber respeitar. (Ing)

As justificativas dos alunos concluintes para as três principais escolhas indicam que nesse caso, a diversidade parece estar ancorada no binômio “respeito/diferença”, que permeia quase todas as afirmações contidas nas evocações mais significativas, mesmo nas justificativas pertinentes à “religião” e “raça” como foi visto anteriormente.

Percebe-se que as respostas estão num nível conceitual mais aprofundado em relação ao primeiro período, sinalizando para a mudança do núcleo central da representação durante o curso. Como a representação social é construída no cotidiano, através da comunicação entre os indivíduos, presume-se que os alunos tiveram oportunidades formais e informais para discutir a questão da diversidade cultural e ressignificá-la. Ou seja, o sentido atribuído ao objeto da representação sofreu uma modificação a partir da mediação de outros sujeitos, experiências e informações.

Como foi discutido no capítulo 2 deste trabalho, o multiculturalismo crítico busca a valorização da diversidade e o desafio a preconceitos e discriminações. Nesse sentido, apesar de não usarem explicitamente a palavra multiculturalismo, os graduandos reconhecem em seus comentários que a diversidade cultural pode gerar reações negativas. Ao mesmo tempo que visualizam o estranhamento em relação às diferenças, enfatizam a necessidade do respeito e da valorização dessa diversidade, como se observa nos trechos a seguir.

Porque onde há diversidade, ou seja, diferenças, tem que haver respeito. (Mat)
 Infelizmente o preconceito ainda é enorme (embora camuflado) quando se trata de manifestações culturais e religiosas das “minorias” – negros, indígenas – e a visão estereotipada e folclorizada desse grupo. (Lit)
 Acho muito interessante o fato de sermos todos diferentes uns dos outros. Portanto, na minha opinião a primeira coisa que se deve fazer a respeito do tema diversidade, não só a cultural mas também todas as outras, é saber respeitar. (Ing)

Essa visível mudança no núcleo da representação parece em parte consequência dos aspectos que caracterizam a identidade institucional. Durante o período de observação realizado até agora foi possível identificar por exemplo: a) o clima de acolhimento de minorias, no caso das cotas. Os calouros cotistas têm uma reunião no auditório onde recebem as boas vindas e são informados sobre as oficinas do programa Pró-Iniciar, que visa promover a integração plena do cotista à universidade; b) o acesso fácil dos alunos aos departamentos e à Direção, constatado no cotidiano, uma vez que um dos locais de observação foi o corredor de acesso a esses espaços; c) a participação exercida pelos alunos nas reuniões da Instituição – tanto de Conselho Departamental quanto as reuniões específicas dos Departamentos - que contribui ao que tudo indica, para que os estudantes vivenciem oportunidades de ouvir/serem ouvidos com respeito e postura dialógica. Não existe na FFP apenas a coexistência de múltiplas culturas, sujeitos, propostas, cursos. Há um ambiente democrático de inclusão dessa pluralidade, capaz de promover o reconhecimento do “outro” e da necessidade de respeito e diálogo com o diferente, como se deduz das justificativas abaixo.

A diversidade traz experiências incríveis que te fazem aprender a ser mais tolerante.(Hist)
 Apesar das diferenças, temos que respeitar, por mais estranho que pareça aos nossos olhos algumas manifestações culturais. (Geo)

A representação social da diversidade cultural em termos de respeito/reconhecimento da diferença é um ganho importante na formação do educador, uma vez que a insensibilidade da escola às diferenças culturais e lingüísticas, que crianças e jovens trazem do ambiente

familiar e social, pode gerar o fracasso e a exclusão das mesmas. A representação social da diversidade, da diferença e do “outro” gera comportamentos, identidades e justifica condutas assumidas pelos atores sociais no cotidiano do espaço escolar.

Existe uma tendência de incluir na categoria “nós” apenas as pessoas e grupos que se afinizam com nossos marcadores identitários, tais como classe social, etnia, gênero, orientação sexual, profissão, etc. Os “outros” são os que se confrontam com esses marcadores. Skliar e Duschatzky (2001) afirmam que o outro pode ser visto como fonte de todo o mal; como sujeito pleno de um grupo cultural e como alguém a tolerar.

Na primeira visão, existe uma hierarquização entre o “nós” e os “outros” que situa os segundos num patamar negativo, de inferioridade. Essa maneira de olhar tende a promover a subjugação, o silenciamento e até mesmo a eliminação dos que são vistos como fonte de todo o mal. Ver o “outro” como sujeito pleno de um grupo social, produz uma tendência a essencializar as diferenças considerando uma determinada cultura como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. Por fim, segundo os autores citados (ibid), olhar para o “outro” como alguém a tolerar produz a aceitação da diferença nas relações entre os sujeitos. Apesar de existirem outras formas de encararmos os “outros”, essas três categorias parecem expressar de acordo com Skliar e Duschtaszky (ibid), as posições mais frequentes na sociedade.

Assim, em relação à representação da diversidade, do “outro”, da diferença, é importante que o futuro professor perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações, bem como a necessidade do respeito e do diálogo, uma vez que

O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos os estudantes. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica, plural, estimulante, desafiante. (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p. 46)

A identificação dos elementos principais respeito/preconceito/diferença, nas representações sociais dos alunos concluintes sobre diversidade cultural não significa que nos elementos do sistema periférico, não tenham sido encontradas palavras/expressões ligadas ao Brasil, suas regiões e ao aspecto mais folclórico da diversidade cultural. Ocorre que essas são menos

representativas do que no primeiro momento. É importante destacar também que os cursos que apresentaram maior índice de escolha da palavra “respeito” como primeira opção, foram os de Pedagogia e Letras Português/Inglês. E são do curso de Pedagogia as justificativas mais elaboradas, tais como

A sociedade é caracterizada pela diversidade cultural, uma vez que os indivíduos que a constituem são produtos dessa diversidade.

Quando penso em diversidade cultural entendo que esta diversidade se constitui como formadora de identidades, pois de acordo com as características culturais o indivíduo se constrói identitariamente.

Desse modo, cada cultura terá um acervo de subjetividades grupais que a faz ser o que é. Entretanto, há subjetividades que promovem a identificação entre outras culturas, da mesma forma que há outras que promovem afastamento e guerras.

A diversidade justifica-se pelo diálogo que emerge no contato dos sujeitos que articulam seus saberes e fazeres uns com os outros.

Acredito que outrora havia somente uma cultura que era considerada a correta, a que todos deveriam seguir. Contudo, as minorias (negros – mulheres - homossexuais) passaram a resistir a essa concepção, demonstrando que também têm sua cultura e que não há uma cultura melhor que as outras, há uma diversidade e que as mesmas devem ser respeitadas.

Presume-se pelo que foi observado, que no caso da Pedagogia, os alunos, possivelmente, tiveram mais oportunidades de discutir essas questões do que os colegas de outras licenciaturas, uma vez que na grade curricular do curso existem disciplinas tais como Currículo e Avaliação entre outras, que permitem uma exploração maior de temas relacionados ao contexto educacional. Os demais cursos contam apenas com as disciplinas obrigatórias que são oferecidas pelo Departamento de Educação (DEDU): Filosofia da Educação; Psicologia da Educação; Sociologia da Educação; Políticas Públicas e Educação; Didática e Estágio Supervisionado I e com os estágios supervisionados específicos de cada área. Ou seja, com exceção da Pedagogia, as graduações a partir do terceiro período possuem unicamente uma matéria para discutir os conteúdos pertinentes à área pedagógica.

No caso de Letras- Português/Inglês, o próprio percurso da licenciatura obriga os alunos ao contato com a diversidade linguística via autores da língua inglesa que são estudados durante a formação. Esses autores são representativos de culturas diversas e tornam-se parte do cotidiano acadêmico dos alunos.

O que parece evidente é que os comentários trazem conceitos adquiridos durante o percurso de formação, ainda mais se forem comparados aos do primeiro período. Sá (1996), recorda que a estrutura das representações configura-se ao longo de três dimensões: a informação; campo de representação e atitude. A informação corresponde a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; o campo de representação remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de uma aspecto preciso do objeto de representação; a atitude, refere-se à orientação global em relação ao objeto da representação social. Nota-se através do teste de associação – que envolve a hierarquização das evocações enunciadas pelos sujeitos – que do primeiro para o último período, houve a inserção de novos elementos englobando as três dimensões citadas por Sá (1996).

Além disso, as atividades e o clima organizacional observados durante o tempo de permanência no campo influenciam o conteúdo das representações como já foi discutido, confirmando o que asseveram Campos (2003) e Abric (1998) sobre o impacto das práticas nas representações sociais. O efeito da identidade institucional na maneira como os sujeitos recebem e implementam propostas pedagógicas, já havia sido identificado por Aguiar e Canen (2007) no estudo sobre políticas de avaliação no sistema naval e por Arroyo (2008) ao analisar as ações e programas da Universidade Federal de Minas Gerais voltados para a acolhida, reflexão teórica e diálogo com a diversidade a fim de “reeducar os olhares e as representações sobre a diversidade” (ARROYO, 2008, p. 25).

A inserção do multiculturalismo crítico no currículo de formação de professores e seu impacto na representação social da diversidade cultural foi demonstrando por Canen (2008b) em pesquisa-ação realizada numa universidade pública. Numa disciplina eletiva do curso de Pedagogia, a pesquisadora fez um levantamento sobre a percepção dos estudantes a respeito do multiculturalismo e durante um semestre letivo, acompanhou a evolução dessa visão – de uma perspectiva mais folclórica para a mais crítica. Na pesquisa em foco, o primeiro eixo foi denominado “pesquisando sobre o multiculturalismo” através de materiais onde as preocupações centrais do multiculturalismo foram enfatizadas. O segundo eixo, “pesquisando multiculturalmente sobre educação” partiu de pesquisas diversas que incidem sobre temáticas multiculturais. Assim, a dimensão de problematização do multiculturalismo, “deu-se tanto na análise dos textos de pesquisa, como também, nas discussões orais e nas respostas de nível avaliativo sobre os textos, apresentados pelos estudantes” (CANEN, 2008b, p. 21).

A pesquisa-ação realizada por Canen (2008b), relatada no artigo acima resumido, é de extrema importância em dois sentidos: dar uma visão sobre a presença do multiculturalismo na formação de professores e evidenciar como o tema pode ser trabalhado nesses cursos em articulação com a pesquisa. É importante considerar que dada a importância do campo, em quase três décadas de pesquisas e trabalhos publicados no Brasil e no mundo, há ainda muito a ser feito em termos de sua divulgação e inserção nos processos formativos de futuros professores. O trabalho evidenciou ainda, que através de estratégias problematizantes, os futuros docentes podem, ainda na formação inicial, construir uma visão mais crítica do multiculturalismo e da pesquisa enquanto campos discursivos permeados de tensões, ambiguidades e potenciais de trabalho.

6.3 Possíveis fatores responsáveis pela mudança na representação social da diversidade cultural

No caso da FFP, a análise do resultado dos testes de associação aplicados nos alunos ingressantes e concluintes aponta para uma possível mudança nos núcleos central e periférico das representações sociais sobre a diversidade cultural. Observou-se que no primeiro período o núcleo central da representação compunha-se das expressões Brasil, raça/etnia, religião e região; enquanto expressões mais relacionadas ao aspecto folclórico da diversidade cultural faziam parte do núcleo periférico. No último período, apesar da manutenção de raça/etnia e religião, surgem duas expressões de cunho mais crítico: respeito e diferença; bem como notam-se palavras/expressões mais problematizadoras no núcleo periférico. Tudo leva a crer que a identidade institucional da Universidade tenha sido o principal fator responsável por essa mudança e os argumentos a favor dessa hipótese serão apresentados a seguir.

Foi visto que os coordenadores a definem como uma instituição democrática onde o respeito à diversidade, a participação e o diálogo são vivenciados no cotidiano. A estrutura dos cursos cria condições para que os alunos de diferentes licenciaturas façam disciplinas comuns, fazendo convergir interlocutores com interesses, motivações e formação diversos. As reuniões do Conselho Departamental e dos Departamentos específicos corroboram essa visão da identidade institucional, uma vez que foi possível observar in loco, o clima de abertura e participação existente e o diálogo entre as comunidades docente e discente. As atividades de extensão contemplam de alguma maneira a valorização da diversidade e a oportunidade de dar

voz às experiências dos grupos envolvidos nessas ações, legitimando múltiplas tradições de conhecimento.

Em se tratando das representações sociais, Jodelet (2001) chama a atenção para a influência da estrutura social nos processos cognitivos sociais que envolvem as representações, ao afirmar que existe uma “inter-relação, uma correspondência entre as formas de organização de comunicações sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica” (JODELET, 2001, p. 29)

Dessa maneira, os alunos que ingressam na FFP passam a partilhar uma condição – a de universitários vinculados a um coletivo social específico – que é acompanhada da relação com valores, estrutura, representações características da identidade institucional. Ao encontro dessa idéia, lembramos Canen e Canen (2005) quando afirmam a importância do estudo da identidade institucional, que abrange o conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, e que pode abrir novas perspectivas na compreensão de culturas e ambientes que influem na construção de identidades individuais e coletivas. O estudo de Canen e Aguiar (2007) sobre o impacto das políticas de avaliação no sistema naval é ilustrativo desse processo.

Ao mesmo tempo Maclaren (1999), Sacristán (1995, 2001, 2002), Gomes (2006), Moreira (2002) e Canen (2007) afirmam que não basta apenas uma perspectiva meramente aditiva de inclusão de conteúdos sobre a diversidade cultural no currículo, para promover comportamentos de sensibilização e valorização em relação à diversidade. A visualização de todos os grupos étnico-culturais como portadores de cultura implica na vivência dessa realidade no cotidiano institucional.

Sabe-se ainda como foi visto em Almeida, Santos e Trindade (2000) e Campos (2003) que a mudança das representações sociais depende das práticas sociais, cuja base é a ação dos grupos. Assim, é possível afirmar que novas práticas vão ter consequências no sistema de representação ocasionando mudanças. Os indícios dos testes de associação, a análise documental dos projetos pedagógicos e ações de extensão, as entrevistas com coordenadores de curso e a observação das reuniões e do cotidiano da FFP apontam nessa direção.

A possibilidade de influência da identidade institucional na mudança das representações sociais sobre a diversidade cultural, na formação inicial de professores, traz implicações

muito sérias sobre os espaços de formação. A situação de deterioração das condições da Educação Superior no Brasil como denunciam Leher e Lopes (2003), Leher e Barreto (2008), Zuin (2006) e Freitas (2007) dentre outros, pode trazer mais implicações negativas do que se supõe nessas análises. A proliferação indiscriminada da Educação a Distância (EAD) sem a garantia de padrões mínimos de qualidade, a diversificação das instituições formadoras sem a observância do tripé ensino-pesquisa-extensão, podem dificultar ou mesmo inviabilizar, processos de ressignificação de sentidos em relação aos mais diversos objetos referentes ao fenômeno educativo.

Pode-se questionar diante do que foi observado nessa investigação sobre a relação entre representações sociais e identidade institucional, como os alunos da EAD vivenciarão práticas institucionais que mobilizem representações, valores, atitudes e demais saberes importantes na formação inicial. A comodificação da educação superior e o atrelamento do ensino e da produção de conhecimentos a interesses estranhos, aos fins da educação e da ciência, podem produzir efeitos muito mais danosos do que pensam os pesquisadores da área de política públicas.

8 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Toda atividade de pesquisa é uma aventura no sentido da descoberta. Estabelecer questões para mergulhar no contexto social e dele sair com respostas possíveis e outras tantas perguntas. Perceber a realidade em movimento no protagonismo de seus diversos atores sociais. Nesse processo, certamente, muita coisa se perde e outras tantas são capturadas e interpretadas, não para se estabelecer certezas e sim para compreender e apontar caminhos que contribuam para o crescimento e emancipação humanas.

Para alcançar os objetivos propostos nessa investigação, foi realizado um estudo de caso numa instituição pública de formação de professores, para tentar compreender como as representações da diversidade cultural se articulam com o processo formativo. Partiu-se do referencial do multiculturalismo crítico definido como campo teórico, prático e político, voltado à valorização da diversidade cultural e ao desafio aos preconceitos; do campo teórico das representações sociais entendidas como um saber gerado através de comunicações na vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos e dos princípios e diretrizes para a formação inicial de professores.

Pretendeu-se nessa investigação, identificar as representações sociais dos alunos ingressantes e concluintes das licenciaturas sobre a diversidade cultural. Em relação a esse objetivo, percebeu-se que a imagem “Brasil” presente no núcleo central da representação ao lado de raça, região e religião, articula o conteúdo simbólico da representação social da diversidade cultural dos ingressantes e que nos alunos concluintes, aparecem expressões mais críticas no núcleo central, tais como respeito e diferença ao lado de raça e religião. Comparando-se também o núcleo periférico dos dois grupos, nota-se no primeiro período, expressões ligadas mais ao aspecto folclórico da diversidade, tais como comida, alegria, show, trajes; enquanto no último período surgem expressões mais problematizadoras como conflito, discriminação e resistência. Os dados sinalizaram portanto, uma transformação significativa.

Procurou-se levantar ações e programas institucionais capazes de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural na formação docente, identificando-se que as ações de extensão em termos de projetos, cursos e eventos, apesar de não abordarem diretamente a diversidade cultural, apresentaram potenciais multiculturais, por envolverem de forma direta,

categorias importantes como a diversidade de experiências, saberes e práticas e as identidades individual e coletiva do público-alvo. Destacou-se ainda, que em muitas ações de extensão, previu-se a oportunidade de dar voz aos professores e estudantes para expressarem suas práticas pedagógicas, idéias e propostas.

Outra meta foi identificar de que maneira a diversidade cultural foi contemplada nos projetos pedagógicos das licenciaturas. Constatou-se que não há referências explícitas sobre a formação para a diversidade cultural ainda que alguns PPP como os de Ciências, Letras Português-Literatura e Pedagogia façam pequenas referências à diversidade. Quando se analisou também os pré-requisitos para o ingresso nas licenciaturas e perfil do egresso de cada curso, percebeu-se que há uma ênfase em competências/habilidades intelectuais mais voltadas ao bacharelado.

Tentou-se ainda compreender como os coordenadores de curso entendem e tratam a questão da diversidade cultural. Nesse sentido, foi possível constatar através de entrevistas, que a formação dos sujeitos e a área a que pertencem influenciam na atribuição de sentidos aos diferentes aspectos que envolvem o tema. Assim, os profissionais da área de Biologia e Matemática tiveram dificuldades para responder as questões propostas, enquanto os da área de Ciências Humanas demonstraram maior familiaridade com o assunto. De uma forma ampla, os sujeitos entrevistados afirmaram que a diversidade cultural é valorizada e respeitada na FFP, definindo essa instituição como um espaço onde os valores democráticos de participação, diálogo e inclusão são vivenciados no cotidiano. Os comentários, nesse sentido, feitos pelos coordenadores foram confirmados através de observação de reuniões do Conselho Departamental e de alguns Departamentos específicos onde de fato foi presenciado um clima de liberdade, diálogo e acolhimento.

Perceber em que medida houve influência do processo formativo nas representações sociais foi outra meta desse trabalho. Tendo em vista a possível mudança nas representações sociais durante o processo formativo, pode-se supor com base nas entrevistas, observações e análise de documentos que o fator mais importante nessa transformação tenha sido os elementos característicos da identidade institucional da FFP. A convivência de alunos de diferentes cursos em disciplinas comuns, a vivência de valores democráticos no cotidiano e as ações de extensão apontam para essa conclusão.

Em relação à diversidade cultural, é válido lembrar que uma proposta meramente aditiva, de inclusão de disciplinas sobre a cultura das minorias não é suficiente para promover mudança nas representações sociais trazidas e construídas no cotidiano. Tendo em vista que a representação social é uma modalidade de saber gerada através da comunicação na vida cotidiana com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações sociais concretas, a linguagem e as práticas sociais cotidianas assumem um papel preponderante.

Nesse sentido, a cultura escolar, em termos mais amplos de acolhimento da diversidade parece ser um fator mais determinante de transformação. A Universidade já apresenta por si mesma um ambiente multicultural. Professores, alunos, funcionários, gestores são sujeitos que pertencem a diversos grupos étnico-raciais, têm histórias de vida, Representações Sociais, experiências e identidades próprias que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas singularidades e semelhanças. É um espaço de cruzamento de culturas. Portanto, mais que falar ou ensinar sobre pluralidade cultural, é necessário problematizá-la, valorizá-la e vivê-la no cotidiano da instituição.

O que o resultado desse estudo sinaliza é que a melhor forma de articular multiculturalismo e representações sociais numa perspectiva de sensibilização para diversidade cultural está presente na FFP. Os coordenadores dos cursos, as ações de extensão, os Projetos Pedagógicos, o ambiente institucional expressam abertura a diversidade. A presença de alunos de diferentes cursos nas disciplinas eletivas e de formação pedagógica comuns amplia as possibilidades de diálogo, de troca de saberes e ressignificação de sentidos.

A FFP, analisada em seu conjunto, parece oferecer condições para uma mudança das representações sociais da diversidade cultural dos ingressantes. A cultura institucional marcada pelos valores democráticos de diálogo, participação, pluralidade possibilita que haja uma mudança no núcleo central das representações, levando os alunos a uma sensibilização à pluralidade cultural e à desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro

Isso não quer dizer que na FFP não existam dissensos, discriminações, conflitos em relação à diversidade cultural. Até porque, ainda há coordenadores sem preparo suficiente para lidar com determinadas questões relacionadas à educação. É necessário assim entre outras medidas a serem pensadas, tornar mais objetiva a questão da formação para a diversidade; mobilizar a comunidade acadêmica na discussão desse tema; fazer o levantamento da representação

social que os alunos trazem da diversidade cultural em seus diversos marcadores identitários a fim de analisá-la sob a ótica da promoção e solidariedade humanas.

Outros estudos poderão aprofundar o levantamento de dados em licenciaturas, principalmente observação das aulas cujas disciplinas tratem direta ou indiretamente da diversidade cultural, para identificar os sentidos trabalhados efetivamente em sala de aula; poder-se-á ainda analisar o trabalho realizado pela EAD e pelas instituições não universitárias de formação para tentar perceber o impacto que esses modelos institucionais geram na ressignificação das representações sociais; é possível ainda realizar pesquisas-ação para educar ou reeducar os olhares de docentes e alunos de cursos de formação de professores para visualizar os coletivos diversos sob a ótica da valorização da diversidade. Outra questão interessante a ser estudada, relaciona-se com as políticas públicas de formação para a diversidade, incluindo-se aqui a atuação do Ministério da Educação e Cultura e dos cursos regionais e locais de formação continuada. Enfim, os temas relacionados ao multiculturalismo/educação/representações sociais que podem ser alvo de pesquisas, são inúmeros e abrangentes.

As instituições escolares têm muito caminho pela frente para tornar possível, a compatibilidade, entre a vida dentro de uma instituição com regras de funcionamento que devem ser aplicáveis a todos e o currículo comum com o reconhecimento de formas pessoais de se apropriar dele, de exercer a expressividade da diversidade humana. Abrir mais espaços para a diversidade, constitui o grande desafio que as instituições educativas estão chamadas a enfrentar. A implementação de um currículo multicultural por exemplo, exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados.

Se como foi visto nesse trabalho, o núcleo central das representações é capaz de sofrer transformações se houver modificação nas práticas sociais e se esta for percebida como irreversível, é justamente pela análise das práticas cotidianas que se deve começar. Não para se elaborar receitas prontas, definitivas e miraculosas e sim para se construir nos coletivos sociais novas formas de problematizar, valorizar e acolher a diversidade humana que habita todos os espaços. Desse modo, parafraseando Ghandi, pode-se concluir que “não há caminho de preparação para a diversidade, a diversidade é o caminho”.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C Abordagem estrutural das Representações Sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 36-57.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 155-172.

_____. A abordagem estrutural das Representações sociais. In: ANDRADE, M.A.A. **Estudos interdisciplinares em Representações Sociais**. Goiânia:AB, 1998.

AGUIAR, N. M. C. B. ; CANEN, A. Impactos de Políticas de Avaliação Institucional: um estudo de caso no sistema de ensino naval brasileiro. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, 2007. p. 53-66.

ALMEIDA, S. F. C. de, SANTOS, M. C. A. B. dos e ROSSI, T. M. de F. Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.22, nº 3, dez 2006. p.277-286.

ALMEIDA, A. M. de O. e CUNHA, G. G. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia Reflexão Crítica**, vol.16, no.1, 2003. p.147-155.

ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A.Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, vol. 8, nº 3, 2000. p. 257-267.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. . Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 57, 2007. p. 579-594.

_____.Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____.O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANSZNAJER F. **O método nas Ciências naturais e sociais:pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, D.B.da. **O Lugar Feminino na escola: um estudo em Representações Sociais**. 270f. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ANDRADE, E. R. G. **O fazer e o Saber Docente: A representação social do processo de ensino /aprendizagem**.181f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

ANDRÉ, M. B. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: ANDRÉ, M. B. D. A. **Etnografia de prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARROYO, M. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G.(Org.) **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36

ARRUDA, A.A. **A abordagem processual no estudo das representações sociais**. Trabalho apresentado no I Ciclo de Conferências e Debates Perspectivas Metodológicas Atuais no Estudo das Representações Sociais, 2002.

AYRES, A.C.B.M. **Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. 2006.247f. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BANKS, J. **Na introduction to multicultural education**. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

BARTH. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BERINO, A. de P.A **Economia Política da Diferença**. 237f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMPOS, P. H. A abordagem estrutural das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 22-35.

CANEN, A. A Pesquisa Multicultural como Eixo na Formação Docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, 2008a. p. 297-307.

_____. O Multiculturalismo e o Papel da Pesquisa na Formação Docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, 2008b. p. 17-30.

_____. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, 2007. p. 91-107.

_____. Educação Brasileira e o Currículo a partir de um Olhar Multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: L. Fernandes. (Org.). **Todas as Cores na Educação**. 2006.

_____. Avaliando a Avaliação a Partir de Uma Perspectiva Multicultural. **Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 54, 2005a. p. 95-114.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares par o nomo milênio. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 174-195.

_____. Multiculturalismo e Alfabetização:algumas reflexões. **Revista Contrapontos**, v. 4, 2002a. p. 53-68.

_____. Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo:desafios curriculares para o novo milênio. In: Alice C Lopes; Elizabeth Macedo. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. S Paulo: Cortez Editora, 2002b. p. 174-195.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para diversidade cultural. **Educação e Sociedade**. Ano XXII, nº 77, dez/2001. p. 333-342.

_____. Formação de Professores e Diversidade Cultural. **Magistério: Construção Cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 205-236.

CANEN, A.; ANDRADE, L. Construções discursivas sobre pesquisa em educação: o que falam os professores formadores universitários? **Revista Educação e Realidade**, v. 30, n. 1, 2005. p. 49-65.

CANEN, A. ; ARBACHE, A. P. ; FRANCO, M. . Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre- RS, v. 26, n. 1, 2001. p. 161-181.

CANEN, A. ; MOREIRA, A. F. B. . Reflexões sobre Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: Ana Canen; Antonio Flavio B Moreira. (Org.). **Ênfases e Omissões no Currículo**. 1 ed. Campinas: Papirus Editora, 2001. p. 15-44.

CANEN, A. ; CANEN, A. G. **Organizações Multiculturais: logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2005. 144 p.

CANEN, A.; SANTOS, A.R. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

_____. Construção e Reconstrução Multicultural de Identidades Docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, 2006. p. 339-348.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. . Multiculturalismo, Pesquisa e Formação de Professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio - **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, 2005. p. 333-344.

CANEN, A. e OLIVEIRA, A.M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso, **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, 2002. p. 61-74.

CANEAU, V.M. (Org.) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & ação, 2009.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2008. p. 45-56.

_____. Conversas com...sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27,n.95, 2006. p.471-493, mai/ago.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, v. XXI, n. 73, 2000. p. 79-83.

CANDAU, V. M. F. ; MOREIRA, A. F. B. Educação Escolar e Cultura(s):construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003. p. 156-168.

DAUSTER, T. Representações Sociais e Educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C.M., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ ALB, 1998.

FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FESP aprova apenas 18% de professores que passaram em concurso para a rede pública estadual do RJ. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 jan. 2009.

Disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao>. Acesso em: 28 jan. 2009.

FIORENTINI, D., SOUZA JR., A.J. e MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ ALB, 1998.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

_____. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREITAS, H.C.L.A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, 1998.

GERALDI, C.M., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ ALB, 1998.

GILLY, M. As representações no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

GOMES, N. L. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 48p.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. M. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ ALB, 1998.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. **Representações sociais: fenômeno, concepção e teoria**. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicologia Social*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, O.(Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 100-125.

LEHER, R ; BARRETO, R.G. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set/dez 2008. pp. 423-436.

_____. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEHER, R; LOPES, A. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In: SILVA, J.; OLIVEIRA, J. F. (Org.) **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. B. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACCARTHY, C. *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York: Routledge, 1998.

MACEDO, E. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo de Ciências em debate**. São Paulo: Papirus, 2004.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.

MADEIRA, M. C. Representação social e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001.

MAURÍCIO, L. V. Leitura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set-dez 2004, p. 40 - 56

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. In: **São Paulo em Perspectiva**. V. 14, nº 1. São Paulo: jan/mar, 2006.

MONTEIRO, A. M. Entre saberes e práticas: a relação dos professores com os saberes que ensinam. **Anais da 26ª Reunião da ANPED**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

_____. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, 2001. p. 121-142.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**. Nº79, ago/2002.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n.17, 2001a, p. 39-52

_____. A recente produção científica sobre o currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, nº18, set-dez, 2001b.

_____. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente.. **Educação em Debate**, v. 38, p. 12-23, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A.F. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P.38-66

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A.F.; ARROYO, M. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

MOREIRA, A.F.B.; MACEDO, E.F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E.F (Orgs). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto, 2002. P. 11-23.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

NÓVOA, A.(Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

PATTO, M. H. de S. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr, 2004.

PEREZ-GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

PIMENTA, S. G. Professore reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 17-52.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 2002.

PINAR, W.F. et al. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1995.

SÁ, C. P. de **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. de **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J.G. **Educar e conviver na cultura global**. Porto Alegre: Artmed, 2002.p.269

_____. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. P. 82-113

SANTOS, B. S. As tensões da modernidade. **Fórum Social Mundial**. Biblioteca das Alternativas, 2001. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em 15 de abril de 2008.

SANTOS, J.V.dos. **As representações sociais da educação a distância**. 280f.Tese de Doutorado (Doutorado em Educação).Universidade Federal de Santa Catarina, 2006 .

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto alegre: Artes Médicas sul, 2000.

SHULMAN, L. **Those Who understand: Knowledge growth in teaching**. Educational Research, n. 2, vol. 15, 1986. p. 4-14

SILVA, T.T. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean Claude Forquin. **Educação e Sociedade**, v.21, n.73, p. 71-78, 2000.

SKLIAR, C.; DUSCHTATZKY, S. O nome dos outros – narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA FILHO, E.A.de O ideal de universidade e de sua missão. In: MOLL, J.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Universidade e mundo do trabalho**.Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUZA FILHO, E.A.de A análise das Representações Sociais. In: SPINK, M.J.P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109-145

SPINK, M.J.P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, M.J.P. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108

STOER, S.R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da Pedagogia inter/multicultural à políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Z.A. Reflexão sobre o estatuto das práticas na Teoria das Representações Sociais. Anais. **Simpósio Internacional sobre Representações Sociais: Questões epistemológicas**, Natal: UFRN, 1998. P. 18-28.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências. São Gonçalo, 2005a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. São Gonçalo, 2005b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de História. São Gonçalo, 2005c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Inglês. São Gonçalo, 2005d.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Literatura. São Gonçalo, 2005e.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Matemática. São Gonçalo, 2005f.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. São Gonçalo, 2005g.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO, 2001. Disponível em < www.dominiopublico.gov.br >. Acesso em 20/01/2009.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

Verges, P. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations**. Aix en Provence: Manuel d'utilylsateur; 1999.

VILLAS-BOAS, L. P. S. **Brasil: idéia de diversidade e representações sociais**. 2008. 264f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Construir e reconstruir uma Sociologia do Currículo. In: **O currículo do futuro: da nova sociologia crítica da educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

WILSON, T. **Relação entre Representações Sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e prática docente**. 2003. 101 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2003.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras/ ALB, 1998.

ZUIN, A.A.S. Educação a distância ou educação distante? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.