

CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

Luciana Guilhermano da Silva¹; Marilene Gabriel Dalla Corte²

Eixo temático: Diversidade e Inclusão

Resumo: este texto refere-se a uma pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação – UFSM, realizada junto ao Grupo de Pesquisa GESTAR/CNPq. Discute a relação entre formação docente, currículo e diversidade cultural no contexto da formação do/a pedagogo/a, e objetiva reconhecer como as temáticas subjacentes à diversidade cultural estão articuladas na recente [re]organização curricular dos cursos de Pedagogia de uma universidade pública. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, mediante a análise do PPC dos cursos de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM, e, marcos das políticas de formação docente, estando previstas também, entrevistas semiestruturadas com os/a gestores/as e professores/as do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos. Atualmente, a pesquisa encontra-se em fase inicial, considerando atividades de revisão de literatura e pesquisa do Estado do Conhecimento a partir de produções científicas dos últimos cinco anos, disponíveis nos repositórios digitais CAPES e IBICT. Com base nos estudos preliminares, constatou-se que: (i) a presença de Outros Sujeitos é representada por coletivos concretos e históricos, pela diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural, os quais são submetidos a diferentes formas de dominação econômica, política, social e cultural; esses coletivos carregam para seus movimentos, escolas e universidades, vivências de afirmação e resistências. (ii) os/as educandos/as e docentes que trazem indagações pedagógicas à docência, passam a se organizar, mobilizar e desenvolver outros fazeres educativos. (iii) os processos formativos que se desenvolvem em espaços educativos formais, informais e não-formais, podem legitimar formas de dominação colonial e capitalista, caracterizadas pelo fortalecimento da desigualdade social e cultural, e não valorização à diversidade cultural. Portanto, se espera que a formação dos/as pedagogos/as esteja pautada no compromisso ético, político e social, para a consolidação de uma sociedade democrática, justa e inclusiva para/com todos/as, o que requer a organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia esteja pautada em um projeto educacional democrático, inclusivo, igualitário, emancipatório e intercultural para/com todos/as. Ao considerar o caráter hegemônico e generalista das políticas educacionais e a polarização existente entre o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual e a fragmentação do currículo dos cursos de formação docente, defende-se a ressignificação dos processos formativos, de maneira que a relação entre os saberes oportunize o reconhecimento recíproco e a valorização da diversidade entre as pessoas e os grupos sociais, sendo assim, contrária a toda forma de discriminação e preconceito.

Palavras-chave: Diversidade; Currículo; Pedagogia; Políticas Públicas; Formação Docente.

¹ Pedagoga - UFSM, Pós-graduanda no Curso de Especialização em Gestão Educacional e Pós-graduanda no Curso de Mestrado em Educação – UFSM. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: guilhermanolu@gmail.com

² Pedagoga – FIC, Especialista em Administração e Supervisão Escolar – UFSM; Especialista em Psicopedagogia – FAFRA; Mestre em Educação - UFSM, Doutora em Educação - PUCRS, Pós-Doutora em Educação - PUCRS. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. E-mail: marilenedallacorte@gmail.com

Introdução

Este texto refere-se a uma pesquisa do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, realizada junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional - GESTAR/CNPq e ao Grupo de Estudos e Pesquisas ELOS/CNPq/UFSM, e é apoiado pelo programa CAPES/CNPq.

Não é de hoje que indagações sobre diversidade cultural surgem nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais e culturais. Por décadas, dilemas que acompanham os processos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais, como: o acesso à cidadania plena, a equidade social e a uma educação de qualidade e igualitária para todos os grupos sociais e humanos; tornam-se cada vez mais necessários de serem problematizados em todas as áreas da sociedade, e, imprescindíveis nas políticas educacionais (ALMEIDA; SZWAKO, 2009).

Diante do caráter hegemônico e generalista das políticas, da polarização entre os saberes e da fragmentação do currículo, está escrita discute a relação entre formação docente, currículo e diversidade cultural no contexto da formação do/a pedagogo/a. Na medida em que o reconhecimento e a valorização das diferenças dos grupos sociais e humanos são tensionados na produção curricular dos cursos de Pedagogia, novos caminhos e possibilidades são delineados entre igualdade e diferença.

Nesse sentido, essa pesquisa busca responder a seguinte problemática: *Como a temática subjacente à diversidade cultural, está caracterizada no currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, considerando recente [re]formulação curricular?*

A partir desse problema, almeja-se reconhecer como as temáticas subjacentes à diversidade cultural estão articuladas na recente [re]organização curricular dos cursos de Pedagogia de uma universidade pública. Para isso, apresenta-se os seguintes objetivos específicos: (i) reconhecer nas políticas públicas as principais orientações e normatizações vinculadas à diversidade cultural; (ii) delinear uma linha histórica das políticas públicas voltadas para a formação de pedagogos/as no Brasil; e, (iii) identificar no projeto pedagógico dos cursos - PPCs de Pedagogia da UFSM como a temática diversidade cultural está articulada na formação docente.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso (GIL, 2014). A abordagem qualitativa de pesquisa se constrói em um modo aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, de maneira que o/a investigador/a “[...] procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). O Estudo de Caso caracteriza-se pelo estudo aprofundado e exaustivo de determinado fenômeno dentro do seu contexto de realidade. Devido seu caráter amplo, pode ser utilizado com diferentes propósitos, tais como: explorar situações de vida real; descrever o contexto investigado; e, explicar variáveis encontradas em situações muito complexas (GIL, 2014).

A produção de dados está sendo realizada mediante bibliografias que possam dialogar com as temáticas da pesquisa, a análise documental do PPC dos cursos de Pedagogia Licenciatura Plena da UFSM, nas modalidades diurno, noturno e EAD, e, marcos das políticas de formação docente. Lima (2004, p. 112) aborda que a análise documental é “[...] um recurso metodológico indispensável quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade”. Estão previstas também, entrevistas semiestruturadas com os/a gestores/as e professores/as do Núcleo Docente Estruturante dos Cursos. Logo, partiu-se de aportes teóricos e teórico-metodológicos considerados indispensáveis para uma significativa análise da realidade e dos documentos.

Atualmente, a pesquisa encontra-se em fase inicial, considerando atividades de revisão de literatura e pesquisa do Estado do Conhecimento a partir de produções científicas dos últimos cinco anos (2013 a 2017), disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, desenvolvido e coordenado pelo Ibict, e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As palavras-chave utilizadas nos repositórios foram: "diversidade cultural" e "curso de pedagogia".

No repositório digital da BDTD/Ibict foram encontradas 14 produções científicas, destes resultados apenas uma contemplou em parte a temática de pesquisa. Já no repositório da CAPES foram encontradas 827 produções científicas, das 410 analisadas até o momento, sete contemplaram em parte, e uma somente contemplou a temática de pesquisa de maneira pontual.

É válido destacar que a temática diversidade cultural está pautada no enfoque da interculturalidade. Segundo Santos e Meneses (2010), a interculturalidade pressupõe o reconhecimento de um espaço social e cultural onde várias culturas são reconhecidas e valorizadas de maneira recíproca. Desse modo, a sociedade não pode ser compreendida como propriedade privada de uma cultura dominante, mas como um lugar público de partilha entre diversas culturas.

O reconhecimento e a valorização das diferenças no processo formativo

O ser humano se constitui ao mesmo tempo por semelhanças e diferenças, semelhanças por sermos do gênero humano, e, diferenças por apresentarmos ao longo da história e da cultura, diferentes formas de realização humana. “Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros.” (GOMES, 2007). Nessa conjuntura, surge o desafio de aprender a conviver com as diferenças nas experiências e vivências cotidianas.

Cada experiência social produz e reproduz conhecimento, e cada conhecimento pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia pode ser entendida como uma noção ou uma ideia, refletida ou não, do que consideramos ser um conhecimento válido. A validade de tal conhecimento embasa a experiência social, que deduz uma prática e atores/atrizes sociais para concretizá-las (SANTOS; MENESES, 2010).

A pluralidade epistemológica do mundo, prevê o reconhecimento, a análise e a avaliação dos conhecimentos rivais na prática docente, nos projetos e nas propostas educacionais de escolas e universidades, pois elas podem comprometer as ações dos/as agentes sociais e culturais ao interpretarem e intervirem de maneira equivocada e acrítica nos processos educativos.

A diversidade cultural, entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, está atrelada a construção dos processos identitários. Gomes (2007), citando d'Adesky (2001), afirma que a identidade também se constrói em diferentes contextos, e para se constituir como realidade, depende da interação entre os grupos humanos e sociais. Portanto, diversidade e identidade não são inatas, não se constroem no isolamento, são durante a vida negociadas, interna e externamente, por meio do diálogo com os outros.

No contexto da cultura, mesmo que diferenças possam ser perceptíveis a olho nu, elas só são percebidas dessa forma, quando as nomeamos e as identificamos assim. Logo, a cultura diz respeito ao repertório de significados que permite a identificação de uns com os outros.

Não há como se distanciar da diversidade visto que a mesma está presente no cotidiano institucional por docentes, discentes, funcionários/as, pessoas dos mais diferentes pertencimentos sociais, regionais e/ou nacionais, étnico-raciais, religiosos, de gênero e sexualidade, de idades e culturas, entre outras especificidades

humanas. Além disso, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, atravessa todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até a Educação Superior, incluindo: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio; a Educação de Jovens e Adultos - EJA; a Educação especial; a Educação profissional e técnica de nível médio, a Educação escolar indígena; a Educação do campo; a Educação escolar quilombola; e, a Educação a distância.

Sendo a educação básica um direito público subjetivo de todos/as, espaço também, de construção identitária pautada na liberdade e na pluralidade de conhecimentos, o reconhecimento e a valorização das diferenças tornam-se exigências no projeto formativo e educacional do Ensino Superior.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015a), as diferenças assumem diversas dimensões, e “[...] no que se refere [especialmente] à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas[...]” elas transpassam uma simples linha de respeito e/ou tolerância nas relações interpessoais, pois constituem parte integrante do processo formativo. Sendo parte do processo formativo, o reconhecimento recíproco e a valorização da diversidade cultural produz implicações no processo curricular, na prática educativa e na gestão educacional.

No Ensino Superior o campo do Curso da Pedagogia é responsável pelo estudo sistemático das práticas educativas, que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana. Tais práticas ocorrem em todos os lugares, em casa, na rua, em igrejas, na escola, nos movimentos sociais, políticos, culturais, através dos meios de comunicação, da interação humana, entre outros (LIBÂNEO, 2002). Não há como negar o potencial da globalização, que possibilita a cada dia o acesso a diversas informações, as quais disseminam conhecimentos, epistemologias e práticas sociais. Nessa conjuntura, torna-se cada vez mais necessário contextualizar e integrar as intencionalidades e interesses sociais, culturais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos sociais envolvidos nas práticas educativas.

A Pedagogia é um campo de conhecimento que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação. O campo da Pedagogia, segundo Libâneo (2002) se debruça a investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, tendo em vista explicar finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a educação.

Ao considerar que é por meio da educação que ocorrem os processos de comunicação e interação dos grupos sociais, e que todo ato educativo tem um caráter de mediação que favorece o desenvolvimento do ser humano na dinâmica sociocultural do seu grupo, o pedagógico da ação educativa se expressa na intencionalidade e no direcionamento dessa ação, já que as práticas educativas não estão isoladas das relações culturais, sociais, políticas e econômicas da sociedade.

Nessa conjuntura, a instituição educativa para assegurar seu funcionamento e a aprendizagem dos/as estudantes possui atividades básicas, as quais podem favorecer e/ou prejudicar os objetivos pedagógicos assumidos pela comunidade universitária no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Ao que diz respeito à organização e o desenvolvimento do currículo, este por ser uma construção decorrente de determinado contexto histórico, social, político e cultural, não apresenta uma definição única. Sua definição é [re]construída a partir de termos que compartilham dos mesmos significados e/ou são contestados,

deslocados e realocados (LOPES; MACEDO, 2011). Os mesmos, por envolverem diversos posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos e práticos, são sempre parciais, e variam dependendo do tempo/espaço histórico e social. Assim, falar em currículo é demarcar conhecimento, verdade, poder e identidade.

Segundo Silva (2017) a questão central que qualquer teoria do currículo busca responder é: Qual conhecimento deve ser ensinado? (O quê cada um/a deve saber?). As teorias que existem, recorrem a discussões sobre a natureza: humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade; o que as diferenciam é a ênfase dada para cada um desses aspectos. Arelada à pergunta “o quê” outro questionamento se faz necessário: O que eles devem ser/se tornar?

Ao considerar os “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18), o currículo tem o potencial de modificar as pessoas que vão segui-lo. Silva (2017) adverte que “[...] no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (p. 15).

O currículo quando pensado como uma coisa, como uma listagem de conteúdos, ao ser manipulado e utilizado por pessoas, ele acaba sendo o que fazemos com ela. “Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas as experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relação de poder.” (GOMES, 2007, p. 23). Por fazer parte da ação humana, o currículo pode ser entendido como uma atividade produtiva, por possuir um aspecto político demarcado na sua ação (aquilo que se faz), e no seu efeito (o que ele nos faz).

Nesta amplitude de construção de sentidos, surge o desafio de pensar o currículo, sem a fragmentação dos três níveis - currículo formal ou oficial, currículo real e currículo oculto -, ao considerar os processos educativos e identitários, os diferentes fatores econômicos, históricos, políticos, sociais e culturais, os quais afetam as diferentes concepções de currículo.

Considerando qualquer manifestação do currículo, tudo é produção de sentidos, “seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o ‘leitor’, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). Ou seja, cada sujeito internaliza as aprendizagens formais, não formais, informais e espontâneas, da sua maneira.

A diversidade cultural e a formação docente

Existem diversos conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais, como os produzidos pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero. Ainda assim, eles nem sempre são incorporados nos currículos e na formação docente, e quando são evidenciados, apresentam-se de maneira fragmentada e descontextualizada.

Ao considerar o currículo como discurso, visto que ele corporifica narrativas nos processos educativos e identitários, Silva (1995) citado por Gomes (2007), salienta que a diversidade transpassa a produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação. Desse modo, não basta incluir a diversidade como um tema no currículo, é preciso refletir com criticidade sobre as narrativas que fixam noções particulares de gênero, sexualidade, credo/religião, etnia, idade, cultura, entre outras questões, que estão presentes nas diferentes áreas do conhecimento, e no currículo como um todo.

Não há como negar que um dos elementos centrais do currículo é o conhecimento escolar/universitário, e que sua aprendizagem é indispensável para que os conhecimentos produzidos possam ser apreendidos,

criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2007). No entanto, esse conhecimento passa por um processo de escolha e organização, para ser incorporado no currículo.

A seleção de conhecimentos que ampliem o universo cultural do/a estudante, torna-se estratégica para a compreensão da realidade em que se está inserido. Para que mudanças individuais e sociais se tornem possíveis, é necessário analisar e entender como as coisas passaram a ser o que são, e, assim, encontrar caminhos para que as coisas sejam diferentes de como é hoje.

No processo de seleção, descontextualização e recontextualização do conhecimento torna-se necessário redefinir conceitos, ditos únicos, verdadeiros e inquestionáveis na área da educação, visto que os conhecimentos escolares são provenientes das universidades e centros de pesquisas (produtoras do conhecimento científico), do mundo do trabalho, da produção artística, do exercício da cidadania, dos movimentos sociais, entre outros (MOREIRA; CANDAU, 2007). Sabe-se que existe mais de uma cultura na sociedade, mais de um repertório de sentidos, mas nem todas são consideradas válidas como fonte para o conhecimento.

Portanto, nos processos de descontextualização e recontextualização do conhecimento, conforme Terigi (1999) citada por Moreira e Candau (2007), infere-se: (i) descontextualizar saberes e práticas que passam a impressão de serem “prontas”, “acabadas” impermeáveis à críticas e discussões; (ii) considerar no processo de produção dos saberes os conflitos e interesses que tendem a ser omitidos; e, (iii) propiciar na trajetória educacional dos/as estudantes a complexidade existente nos saberes e nas práticas, para que não se aprenda simplesmente o produto vazio e desvinculado da realidade.

Na recontextualização do conhecimento, permeada por concepções epistemológicas, gnosiológicas, e, por relações de poder, diferentes pertencimentos culturais e identitários entrelaçam-se nas diferentes formas de dominação econômica, política, social e cultural as quais grupos sociais e culturais foram e são submetidos ao longo da história.

Na preservação ou superação das divisões sociais, presentes no processo de construção do conhecimento, evidencia-se esforços para romper com situações de opressão e discriminação que certos grupos sociais vêm sendo submetidos, mesmo que a República Federativa do Brasil nos preceitos Constitucionais de 1988, tenha como objetivos fundamentais, no art. 3º: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos/as; “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988).

Ao identificar-se práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro), o racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial), resultados do exagerado etnocentrismo (GOMES, 2007), nos diferentes âmbitos da sociedade, medidas como a Lei nº 13.185 de 2015, (BRASIL, 2015c) que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), em todo o território nacional, torna-se prioridade para o contexto educacional. Diante disso, torna-se emergente que a concepção de conhecimento científico seja modificada.

Na ciência moderna, a realidade é separada do sujeito do conhecimento, utiliza-se de leis e técnicas para descrevê-la e para agir sobre ela. Nessa concepção, a formação docente respalda-se no modelo da racionalidade técnica, com aplicação de regras decorrentes da teoria e da técnica à prática pedagógica (MIZUKAMI, 2002). No entanto, com o interacionismo, o ser humano estando em interação com a realidade, torna-se responsável pela construção do conhecimento. Assim, a concepção de conhecimento amplia-se e ressignifica-se.

De uma racionalidade técnica observa-se um diálogo com o saber dos/as estudantes e com as práticas sociais que se produzem na realidade objetiva, como o campo do conhecimento, dos saberes não são neutros, as experiências sociais e culturais permeiam tanto o projeto de formação da educação básica, como o da educação superior. Ou seja, não basta aprender conteúdos e técnica de transmissão, é essencial o desenvolvimento de uma

prática reflexiva competente, uma racionalidade prática que identifique situações que sejam efetivamente problemáticas e reais.

A racionalidade prática, reflexiva e artística, tem por base a concepção construtivista, nela entende-se que o/a docente ao se defrontar com a realidade, incorpora e transcende o conhecimento técnico de maneira idiossincrática e processual. Além do simples conhecimento dos métodos, a reflexão envolve o desejo e a vontade de realizá-los na prática, sendo a formação básica entendida como um momento do processo formativo (MIZUKAMI, 2002).

Por meio de diferentes experiências entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, entre outras problemáticas que constituem a realidade social, os processos reflexivos precisam estar pautados em: (i) uma atitude interativa e dialética, que valorize a atualização permanente devido as mudanças na sociedade; (ii) estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão junto das necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade; e, (iii) a construção de um estilo investigativo, integrativo e propositivo através da pesquisa e do estudo (MIZUKAMI, 2002). Dito isso, a prática reflexiva competente reconhece nas atitudes desenvolvidas na interação entre as pessoas, uma oportunidade de se trabalhar com o reconhecimento e a valorização do outro como igual e diferente, modo de efetivar os valores éticos democráticos ao solucionar conflitos através do diálogo.

Contudo, tais atitudes prevê a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de reconhecer o potencial e a vivência de estudantes e docentes, sem hierarquização e/ou valores pessoais. Vivemos em uma sociedade democrática de direito, a questão individual não pode ser posta acima da questão do coletivo.

Tendo em vista que as transformações científicas e tecnológicas ocorrem de forma acelerada, essas mudanças na sociedade exigem novas aprendizagens, que não se restringem ao período de formação, permanecem ao longo da vida. Estando de acordo com o Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001) que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, na permanente formação docente há necessidade de aprendizagens ampliadas e contextualizadas, visto que novas dinâmicas sociais e econômicas acabam por modificar a cultura organizacional de escolas e universidades. Por isso, uma formação inicial não dá conta de formar o/a docente, como espera o modelo da racionalidade técnica, mas é um lugar primordial no conjunto do processo total, se encarada na direção do modelo da racionalidade prática.

Algumas considerações iniciais

Ao discutir-se a relação entre formação docente, currículo e diversidade cultural no contexto da formação do/a pedagogo/a, observa-se que a ação do sujeito não ocorre de forma isolada e/ou inata, mas sim, na interação contínua entre o ser humano, o meio e o contexto das relações sociais, sendo necessária uma visão ampla para os processos de socialização, de humanização e desumanização, presentes na produção de práticas, valores, linguagens, representações e identidade, e, nas experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

Como os processos formativos que se desenvolvem em espaços educativos formais, informais e não-formais, podem legitimar formas de dominação colonial e capitalista, caracterizadas pelo fortalecimento da desigualdade social e cultural, e não valorização à diversidade cultural, a Pedagogia não pode deixar de se posicionar claramente sobre qual ação educativa deve tomar e sobre que tipo de cidadão/ã pretende formar.

Essa diz respeito a uma das justificativas da existência da Pedagogia como área do conhecimento, cuja especificidade está centrada em realizar uma reflexão global e unificadora da realidade do contexto da educação.

Sendo assim, a atividade profissional do/a pedagogo/a se desenvolve em um amplo leque de possibilidades frente às práticas educativas que se desenvolvem nos diferentes espaços educativos.

Como a seleção e a organização das experiências educativas, que se desdobram em torno do conhecimento, das relações sociais e das rotinas do cotidiano escolar e universitário, contribuem para a construção das identidades sociais e culturais dos/as estudantes e docentes, o papel do/a profissional da educação no processo curricular é fundamental no planejamento e no desenvolvimento dos currículos que se materializam nas universidades, nas escolas e nas salas de aulas.

Muitas práticas nos espaços educativos, por razões ligadas a questões de classe social, étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, de religião, de idade, de cultura, de nacionalidade e/ou região, entre outras, podem contribuir para oprimir e discriminar grupos humanos e sociais. Nessa conjuntura, a presença de outros sujeitos é representada por coletivos concretos e históricos, pela diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural, os quais são submetidos a diferentes formas de dominação econômica, política, social e cultural; esses coletivos carregam para seus movimentos, escolas e universidades, vivências de afirmação e resistências.

No processo educativo, cada um/a oferece o que sabe, e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes e contrárias das suas, reinventa-se e adquire outros modos de ver o mundo. Desse modo, os/as educandos/as e docentes que trazem indagações pedagógicas à docência, passam a se organizar, mobilizar e desenvolver outros fazeres educativos. Obviamente que desafios se apresentam nesse processo, sobretudo quando os saberes passam a impressão de serem “prontos”, “acabados” impermeáveis à críticas e discussões.

Nessa visão vazia e desvinculada da realidade, caracterizada pelo modelo da racionalidade técnica, os conflitos e interesses que envolvem a produção curricular tendem a ser omitidos. Infelizmente, esta postura acaba por cristalizar preconceitos e discriminações, e, representações estereotipadas de certos grupos sociais. Na dualidade entre o modelo da racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática torna-se essencial uma racionalidade prática, reflexiva e artística.

Portanto, se espera que a formação dos/as pedagogos/as esteja pautada no compromisso ético, político e social, para a consolidação de uma sociedade democrática, justa e inclusiva para/com todos/as, o que requer a organização curricular do curso de licenciatura em Pedagogia esteja pautada em um projeto educacional democrático, inclusivo, igualitário, emancipatório e intercultural para/com todos/as.

Ao considerar o caráter hegemônico e generalista das políticas educacionais e a polarização existente entre o conhecimento científico e o conhecimento comum, o subjetivo e o objetivo, o coletivo e o individual e a fragmentação do currículo dos cursos de formação docente, defende-se a ressignificação dos processos formativos, de maneira que a relação entre os saberes oportunize o reconhecimento recíproco e a valorização da diversidade entre as pessoas e os grupos sociais, sendo assim, contrária a toda forma de discriminação e preconceito.

Referências

ALMEIDA, Heloisa B. de; SZWAKO, José E. (Orgs.) *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.

_____. Parecer CNE/CP Nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 2/2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2/2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.

_____. LEI nº 13.185, de 2015. *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)*. Brasília, 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 maio 2018.

d'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. C. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. da G. N. (et al.) *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Paulo: EdUFSCar, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

SANTOS, BOAVENTURA de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TERIGI, F. *Curriculum: itinerários para apreender um território*. Buenos Aires: Santillana, 1999.