

Neidimar Vieira Lopes Gonzales

FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Experiências com egressos do curso de pedagogia



Este livro é resultado de um estudo realizado com docentes pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino Fundamental em escolas públicas municipais e estaduais, com o objetivo de analisar as contribuições do curso de Pedagogia aos egressos para enfrentar os desafios acerca da diversidade no que concerne às questões étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, inclusão, gênero entre outras, no exercício docente. Trazendo as falas de professores, o que poderá contribuir significativamente para a mudança de percepção quanto à temática, com propostas que apontam na direção de uma educação para a diversidade, seja multicultural ou intercultural, que tem se intensificado, nos debates atuais, com o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de ações políticas.



**Formação Docente e os desafios da
Diversidade na Prática Pedagógica**

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Dr^a. Mara Regina Martins Jacomeli
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Dr^a. Nair Ferreira Gurgel Amaral
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Dr. Anselmo Alencar Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

Formação Docente e os desafios da Diversidade na Prática Pedagógica

Experiências com egressos do curso de pedagogia

Neidimar Vieira Lopes Gonzales



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

Fotografia de Capa: Sharon McCutcheon - pexels.com/@mccutcheon

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GONZALES, Neidimar Vieira Lopes

Formação Docente e os desafios da Diversidade na Prática Pedagógica: experiências com egressos do curso de pedagogia [recurso eletrônico] / Neidimar Vieira Lopes Gonzales -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

141 p.

ISBN - 978-65-5917-057-9

DOI - 10.22350/9786559170579

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Diversidade. 2. Formação docente. 3. Prática docente. 4. Desafios. 5. Brasil. I. Título

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

A todos os sujeitos envolvidos no sonho utópico de uma educação
verdadeiramente igualitária, justa e de qualidade para todos.

Agradecimentos

A Deus, cuja existência tem se manifestado a cada dia em minha vida.

Aos meus pais, Geone e José, pelo exemplo de perseverança, por me ensinar e me fazer acreditar em minha capacidade.

Ao meu esposo Sandro, pessoa que me ajuda e encoraja a construir metas e aprender todos os dias e a qualquer momento.

A nossa filha Láís, tão sonhadora! A inspiração para que eu queira ser cada dia uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos Fábio e Fabiane, que com muito carinho sempre admiraram minha persistência e torceram para que eu pudesse conquistar meus sonhos.

A todos os meus familiares e amigos que sempre demonstraram admiração pela minha dedicação aos estudos.

... Identidades práticas têm sido construídas como parte de uma pedagogia em que a diferença se torna base para a solidariedade e a cidadania, e não para a competição e a discriminação.

Henry Giroux

Lista de siglas

BEC	Batalhão de Engenharia e Construção Militar.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LGTB	Lésbicas, Gays, Transexuais e Bissexuais
MEC	Ministério da Educação e Desporto.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola.
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar.
PPC	Projeto Pedagógico do Curso.
PT	Partido dos Trabalhadores
PROFIPES	Programa de Financiamento a Projetos Escolares.
RH	Recursos Humanos.
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SECONS	Secretaria dos Conselhos Superiores.
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
SERCA	Secretaria de Registro e Controle Acadêmico.
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

Sumário

Introdução	17
1	20
Da formação generalista e homogeneizada à formação na e para a diversidade	
2.....	32
Delineamento da pesquisa	
3.....	52
As marcas da diversidade presentes na formação e na atuação de egressos do curso de pedagogia	
3.1 A abordagem sobre a diversidade no âmbito curricular do curso de Pedagogia da Universidade investigada: O que revelam os documentos.....	52
3.2 O que dizem os professores?.....	72
3.2.1 Quanto à identificação das contribuições do curso de Pedagogia para lidar com a diversidade na prática docente:	73
3.2.2 Os desafios enfrentados pelos docentes	80
3.3 Análise documental X percepção dos egressos.....	112
Considerações finais.....	118
Referências.....	121
Apêndices	134
Anexos	141

Introdução

A discussão a respeito da diversidade levanta vários questionamentos por se tratar de um assunto abrangente e polêmico, encejando divergências conceituais e diversas classificações tais como a étnico-racial, cultural, sócio-econômica, sexual e de gênero. Optamos em não determinar *a priori* o tipo de diversidade presente na formação e na prática dos sujeitos investigados, deixando que essa emergisse das falas dos sujeitos da pesquisa.

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia há uma tensão nesse processo.

O processo de interpretar e desconstruir a visão e as representações sobre os coletivos e diversos é uma ação muito complexa porque ela se encontra nas formas universais de compreensão da humanidade.

O interesse e o amadurecimento em pesquisar a formação docente e os desafios da diversidade na prática de egressos do curso de Pedagogia tem como perspectiva responder à problemática sócio-cultural do Estado de Rondônia, que foi constituído pelo mais intenso processo migratório da contemporaneidade brasileira, causando impactos de toda natureza, em especial, entre as populações regionais e as imigrantes. O Estado é constituído por pluralidades e diversidades socioculturais, cuja característica ainda é pouco considerada nos currículos escolares. Nesse sentido, este estudo, não só pode exercer como está exercendo um papel fundamental na mudança de percepção quanto à temática, com propostas que apontam na direção de uma educação para a diversidade, seja multicultural ou intercultural, que tem se intensificado, nos debates atuais, com o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de ações políticas, como são

referendadas por alguns autores (CANEN, OLIVEIRA, 1999, CANDAU, 2011, SILVA, 2001, ABRAMOWICZ, 2006).

Canen e Oliveira (1999) apontam que as reflexões resultantes das pesquisas realizadas nos últimos anos no Brasil não estão acompanhadas de mudanças efetivas no contexto escolar. Candau (2011) apresenta uma discussão sobre as questões de educação intercultural e seus impactos sobre o processo de ensino, mostrando que as mesmas não têm sido incluídas de maneira sistemática nos cursos de formação docente. Abramowicz (2006) cita alguns indicadores como o índice de analfabetismo existente entre a população negra e branca, o acesso e a permanência na escola, o desempenho escolar, para comprovar que todos os esforços em garantir um ensino fundamental obrigatório e gratuito não foram suficientes para provocar mudanças nas disparidades sociais e raciais.

Na relação indivíduo-sociedade, há uma hierarquia que polariza e segrega os coletivos diversos, aplicando um padrão universal para classificar e legitimar ainda mais as desigualdades e diferenças.

Entretanto, torna-se relevante o trabalho docente para compreender os problemas enfrentados no contexto escolar e na sociedade contemporânea, que são desafios e necessitam de soluções.

Quanto à metodologia, propusemos uma pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa, desenvolvida em dois momentos: um relacionado à análise documental e o outro ao estudo empírico. Utilizamos como instrumentos para a investigação um questionário e uma entrevista semiestruturada e gravada para verificar em que medida o curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, incorpora em seu Projeto Político Pedagógico componentes (eixos) e estudos/questões étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, inclusão, gênero entre outras, que contribuem para formação dos seus egressos, a fim de que os mesmos possam lidar com a diversidade em sua prática profissional; compreender quais as percepções dos egressos com relação à contribuição do curso para enfrentar a diversidade; identificar se houve contribuição da graduação aos acadêmicos para enfrentar os desafios

acerca da diversidade no exercício docente e quais foram essas contribuições e caracterizar os desafios que os professores enfrentam no exercício docente com relação à diversidade.

Dessa forma, esse estudo está estruturado com as seguintes seções:

A seção I apresenta o referencial teórico conceitual, trazendo o conceito de diversidade embasado no olhar reflexivo de diversos estudiosos que pesquisam essa temática, enfatizando que a diversidade surge como busca de um direito no contexto das políticas públicas educacionais. Na seção II, levanta-se o questionamento acerca da formação generalista e homogeneizada para a formação na e para a diversidade, enfatizando sua especificidade e tratando os educadores de “*educadores outros*” e os educandos como “*educandos outros*”, termos emprestados de autores como Leão e Diniz-Pereira (2008), por entendermos que atuar na e para a diversidade implica a mudança do sujeito que ensina frente aos que são diferentes ao padrão dito “normal” da sociedade brasileira. A seção III traz o delineamento da pesquisa, onde é apresentada a caracterização do estudo, os objetivos, os aspectos metodológicos, o perfil dos sujeitos participantes e a descrição do lócus da investigação. E a seção IV apresenta as marcas da diversidade presentes na formação e na atuação dos egressos do curso de pedagogia, demonstrando os dados obtidos por meio da análise documental (Projeto Pedagógico do Curso - PPC, ementas dos componentes curriculares) e das entrevistas realizadas junto aos sujeitos dessa investigação.

Da formação generalista e homogeneizada à formação na e para a diversidade

Nessa seção, abordamos a formação de professores, enfatizando sua especificidade e tratando os educadores de “*educadores outros*” e os educandos como “*educandos outros*”, termos emprestados de autores como Leão e Diniz-Pereira (2008), por entendermos que atuar na e para a diversidade implica a mudança do sujeito que ensina frente aos que são diferentes ao padrão dito “normal” da sociedade brasileira.

Apresentamos também, o que se entende por diversidade a partir do olhar reflexivo de diferentes teóricos. Esse intento deve-se ao entendimento de que o trato dessa temática não é simplista, ao contrário, envolve especificidade e complexidade.

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente.

A preocupação com a formação do professor gerou um capítulo especial na LDBEN 9394/96, intitulado “Dos Profissionais da Educação”. Além disso, com o objetivo de estabelecer as concepções oficiais sobre o tema, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC publicou, em 1999, o documento: Referenciais para Formação de Professores, cujo objetivo é apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores.

A forma como a sociedade contemporânea está organizada coloca para a escola novos desafios, que requerem uma formação decorrente de um processo gradual, sistêmico e coletivo, pois não basta apenas o professor tomar conhecimento da teoria que cerca o seu trabalho, é necessário refletir sobre a sua prática, mobilizando ações conscientes que pautem o seu fazer pedagógico na reflexão-ação-reflexão. Também, deve ter em mente a importância das implicações do ofício docente no que diz respeito às suas competências, ao planejamento, à avaliação, às dificuldades do corpo discente, ou seja, da sua identidade e a identidade de seus alunos para que o processo ensino-aprendizagem ocorra por meio de conteúdos significativos.

Conforme Silva (2001), nossa identidade, não é uma essência, não é fixa, não é um dado, nem centrada, não é estável, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. Nossa identidade é contraditória, fragmentada, instável, inconsistente, heterogênea, diversa e inacabada. É uma construção, um processo de produção, um efeito, uma relação, um ato performativo.

Já Moreira (2011), ressalta que a identidade está associada de maneira íntima à diferença: o que somos é definido em relação ao que não somos. Ele exemplifica: dizer que “*somos cariocas implica dizer que não somos pernambucanos*”. (p.43) O autor entende que, ao se afirmar sobre identidade, afirma-se não de forma explícita sobre outras identidades que são diferentes da nossa.

Reportar-se à identidade, remete à necessidade de compreender a diversidade existente nos diferentes espaços sociais com o intuito de situar-se enquanto sujeito constituinte destes espaços.

Lima (2007) enfatiza que a diversidade é norma da espécie humana. Seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam ainda diversidade biológica.

Abramovicz (2006) diz que é no processo marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio que construímos o nosso

conhecimento. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Este, enquanto uma experiência que atravessa toda a sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza de sua diversidade. Diversidade de costumes, de raças/etnias, de comportamentos, de expressões, de gostos, de cultura e de crenças.

O material, *Indagações sobre currículo*, que aborda currículo e diversidade, elaborado pelo Ministério da Educação e Desporto – MEC, em 2007, aponta que o substantivo diversidade, significa variedade, diferença, multiplicidade. Mas essas três qualidades não se constroem no vazio, e sim, no contexto social, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria, quanto mais complexas as sociedades vão se tornando (BRASIL, 2007).

Sacristán (2001) afirma que o conceito de diversidade está relacionado às aspirações das pessoas e dos povos, bem como a liberdade para exercer sua autodeterminação. Seu conceito está relacionado também à aspiração de democracia e à necessidade de respeito às liberdades básicas e de administração coletiva das realidades sociais, que por sua vez, são plurais. O autor acredita que a diversidade deve ser compreendida como uma estratégia para adaptar o ensino aos estudantes.

A diversidade surge como busca de um direito no contexto das políticas públicas educacionais. Quando o direito à diversidade é reconhecido na educação, entende-se que estão sendo respondidas as diferentes necessidades educacionais dos sujeitos. Pode-se dizer que a escola busca trabalhar a cidadania, como o intuito de formar pessoas autônomas e conscientes de sua condição e de seus direitos na sociedade.

Com relação aos direitos na sociedade, Dagnino (1994) discute a respeito da expressão: *cidadania*, que é um termo utilizado por “todo mundo”, segundo a autora. No entanto, ela alerta para os diferentes sentidos e intenções com que é utilizada essa expressão. Claro que seu uso não

deixa de ser positivo, num certo ponto. É possível destacar o seu caráter político, pois a mesma expressa e responde a um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte significativa da sociedade. A autora apresenta duas dimensões que podem ser consideradas propulsoras da emergente necessidade de uma nova noção de cidadania que são a experiência concreta dos movimentos sociais urbanos e experiência com movimentos de negros, de mulheres, de homossexuais¹, ecológicos entre outros.

“Na organização desses movimentos sociais, a luta por direitos, tanto direito à igualdade, quanto direito à diferença – constitui a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania.” (DAGNINO, 1994, p. 103). Entretanto, cidadania não é o foco neste momento, cabem discussões posteriores em outro trabalho.

Quanto ao preconceito e a discriminação, Bandeira e Batista (2002, p. 6), concebem-os da seguinte maneira:

O preconceito, assim, constitui-se em um mecanismo eficiente e atuante, cuja lógica pode atuar em todas as esferas da vida. Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe, etc. têm lugar tipicamente, mas não exclusivamente, nos espaços individuais e coletivos, nas esferas públicas e privadas. Fazem-se presentes em imagens, linguagens, nas marcas corporais e psicológicas de homens e de mulheres, nos gestos, nos espaços, singularizando-os e atribuindo-lhes qualificativos identitários, hierarquias e poderes diferenciais, diversamente valorizados, com lógicas de inclusões-exclusões conseqüentes, porque geralmente associados a situações de apreciação-depreciação/desgraça.[...] Pelo fato de o **preconceito** ser moralmente condenado e a **discriminação** ser juridicamente sujeita à punição, suas manifestações tornaram-se cada vez mais sutis, disfarçadas, o que dificulta a reunião de provas que tenham validade jurídica. (Grifo nosso)

¹Atualmente o termo homossexual tem sido substituído por homoafetivo.

Segundo artigo de Gabriela Maranhão, Relações homoafetivas: união de afeto, o termo homossexual se deve a junção do prefixo grego *homós*, que quer dizer semelhante, com o sufixo latim *sexus*, que se refere ao sexo. Com relação à terminologia utilizada, a referência a relações homossexuais como relações homoafetivas se iniciou por um neologismo criado pela jurista Maria Berenice Dias, que tem desenvolvido diversos trabalhos a respeito das uniões entre pessoas de mesmo sexo. Portanto, tem se preferido o termo homoafetividade à homossexualidade, pois é tido como uma referência mais adequada para se referir às relações de afeto existentes entre pessoas do mesmo gênero, além de o outro termo já possuir atrelado a si certa carga preconceituosa.

Já Oliveira (2008, p. 4) aponta a interpretação do termo diversidade mencionando que:

Quanto à interpretação fiel do termo diversidade mais a conjunção “da” remete-nos a esse conceito como algo inato, relativo ao grupo social e cultural de origem. Quando se usa diversidade “na”, o termo passa a ser interpretado como algo que só é produzido fora da pessoa e, assim, é dependente dos espaços e referências com as quais convive. Acreditamos que para além da gramática a questão da diversidade precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: origem familiar, geográfica e histórica e fatores externos, especialmente a relação com o outro.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), organismo internacional vinculado à ONU (Organização das Nações Unidas), em 2001, aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, um documento que assegura a diversidade, seja ela pessoal ou coletiva, (UNESCO, 2001, s/p) e este documento compreende a cultura como:

[...] conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

O documento supramencionado enfatiza a diversidade cultural, elenca a diversidade cultural e o pluralismo, a ética, a preservação do patrimônio cultural, a criatividade e a solidariedade internacional. O mais importante é a definição de diversidade cultural contida em seu texto, a afirmação de que ela é uma necessidade humana que se constrói historicamente. (UNESCO, 2001, s/p).

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa 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.

Diante do exposto no documento da UNESCO, é possível constatar que a diversidade traz implicações para a prática docente, tornando o trabalho mais complexo e difícil. Todavia não podemos negar a necessidade de compreendê-la, para favorecer o desenvolvimento de ações com o intuito de evitar atitudes preconceituosas e de discriminação no contexto escolar.

Ao se pensar na formação docente, vale ressaltar que, por muito tempo, acreditava-se que para ser professor bastava ter “jeito para a coisa”,² não havia a necessidade de um preparo profissional. Que por sua vez, isto está evidente na história da educação do Brasil. Segundo Vieira e Gomide (2008), o ideário pombalino foi inspirado no iluminismo português e, neste período da história, a seleção de professores para ministrar as Aulas Régias ocorria por meio de concursos. Cardoso (2004), citado por Vieira e Gomide (2008, p. 4), ressalta que não se exigia do candidato “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”. Entretanto, o Alvará de 1759 estabelecia aos professores o privilégio de nobres - da condição de plebeu à condição de honrado e o seu desempenho estava baseado apenas na sua conduta pessoal e moral.

Segundo Vicentini (2009), foi em meados do século XIX que surgiram as instituições especificamente escolares para a formação docente no Brasil. Neste período não havia um currículo organizado para os cursos de formação docente. Porém, os homens públicos interessados em educação e, posteriormente, os centros de formação especializados e as várias associações de educadores tinham todos a intenção de introduzir e aplicar novidades pedagógicas que vinham do exterior. Surge neste século XIX, o método intuitivo de Pestalozzi e Froebel (modelo europeu), como um instrumento pedagógico com a expectativa de reverter a ineficiência do

² Conforme Diniz_Pereira (2008), bastava ter dom ou uma predisposição para ensinar que tudo estaria resolvido. Na literatura educacional tal crença ficou conhecida como “ideologia do dom”, e foi muito criticada.

ensino escolar. Manuais didáticos e compêndios escolares para orientar a prática pedagógica foram elaborados, exigindo-se do professor o domínio desses para a boa aplicação do método (VALDEMARIN, 1998, p. 65, *apud* VIEIRA e GOMIDE, 2008).

Em 1890, no período da Proclamação da República, era fácil perceber a influência positivista na educação brasileira e a imitação do que ocorria nos Estados Unidos, pois as peculiaridades do Brasil não eram levadas em consideração na educação pública; quanto aos docentes, era evidente a ineficiência de sua prática e a falta de qualidade no ensino. No entanto, houve alguns esforços isolados com a intenção de conseguir formação e capacitação de professores, como a Reforma de Caetano de Campos³

Conforme Furlan (2008), alguns movimentos provocaram mudanças na educação no início do século XX, ocorreu o “entusiasmo pela educação” e os Pioneiros da Escola Nova organizaram um movimento, lutaram pela educação e pela implantação de universidades no Brasil. O movimento escolanovista criou uma ruptura com o período anterior, impulsionando desta forma, a profissionalização dos professores.

A formação do pedagogo no Brasil é recente. O Curso de Pedagogia, no Brasil, foi instituído a partir de 1939, cujo objetivo era formar bacharéis e licenciados em Pedagogia. Segundo Silva (1999, p. 33):

Para a formação de bacharéis, ficou determinada a duração de três anos. Adicionando-se um ano de Didática formar-se-iam os licenciados, que poderiam também ministrar aulas, supostamente, das disciplinas constantes em seu curso de bacharelado, sem explicitar quais cursos [...]. A formação do bacharel tinha a finalidade de formar um profissional para atuar como trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica. A partir de 1943 houve exigência dessa diplomação para o preenchimento dos cargos de técnicos em educação do Ministério da Educação.

³ Antônio Caetano de Campos foi um médico e educador brasileiro. Por indicação de Rangel Pestana foi convocado pelo presidente Prudente de Morais, para reorganizar o ensino público paulista em 1890. Com a Reforma que levou seu nome, institucionalizou pela primeira vez o método defendido pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Com o apoio de diversos intelectuais, constituiu a primeira Escola Normal de São Paulo. Extraído do livro: Wilma Schiesari-Legrís. CAETANO DE CAMPOS: Memórias de uma aluna bem (e mal) comportada. SP: Luna Editorial, 2008.

Desde sua instituição, o curso de Pedagogia enfrentava, segundo Silva (1999), em alguns momentos a dúvida, em outros, a discussão, se viria a ter um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência.

Os educadores, a partir de 1980, começaram a escrever sua própria história, não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, constituindo movimentos sociais que caminhavam rumo à “redemocratização” do país, após quase 20 anos de ditadura militar.

Durante a década de 1990, houve uma continuação da luta por reformulações no Curso de Pedagogia, que pôde ser vista pelas mudanças ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, que continua em vigor atualmente.

Esta mesma Lei (LDBEN nº 9394/96) torna obrigatória a formação do professor em nível superior para atuar na educação básica. Antes da referida lei, o professor poderia atuar na educação básica apenas com formação de nível médio por meio do magistério.

A LDBEN estabelece em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDBEN, nº 9394/96)

A formação docente não é somente uma necessidade, mas também uma determinação legal. Quanto ao perfil esperado deste profissional graduado em nível superior, a Portaria Nº 133, de 7 de agosto de 2008, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, apresenta os conteúdos para a Avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE 2008 e o perfil do egresso, evidenciando que o mesmo deve conhecer a sócio-diversidade, multiculturalismo, tolerância e inclusão, exclusão e minorias, globalização, arte, cultura e filosofia, políticas públicas, educação, saúde, segurança e

desenvolvimento sustentável, redes sociais e responsabilidade, relações interpessoais, inclusão e exclusão digital, democracia, cidadania, violência, avanços tecnológicos, relações de trabalho, propriedade intelectual, entre outros. E também deve mostrar competência para projetar ações de intervenção, propor soluções para situações-problema e construir perspectivas integradoras para administrar conflitos.

Entendemos que a universidade, como um *locus* privilegiado para formação do educador, deve discutir propostas acerca da formação generalista e homogênea à especificidade de formação de educadores “outros” para atuar com sujeitos educandos “outros”. Também, deve compreender como a questão da diversidade está inserida em seu currículo, bem como nos currículos das instituições educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) para que possa cumprir o seu papel.

Assim, ao se pensar em uma educação multicultural, Hall (2006) apresenta seis exemplos que procuram distinguir as diversas formas de “multiculturalismo”:

O multiculturalismo conservador segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*,⁴ ou sociedade majoritária, baseada em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez avalia diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro. O multiculturalismo crítico ou 'revolucionário' enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia

⁴ Segundo Fernando Rebouças, em seu artigo *Mainstream e Underground*, o termo *mainstream* inclui tudo que diz respeito à cultura popular, refere-se a objetos comuns do entendimento geral, e é disseminado e reconhecido pelos meios de comunicação em massa. Muitas vezes é também usado para referir-se a algo que “está na moda”.

das opressões e os movimentos de resistência (MacLaren, 1997). Procura ser 'insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundamental' (Goldberg, 1994. E assim por diante. (HALL 2006, p.51, grifo nosso).

Já Pansini (2009) apresenta o resultado de sua pesquisa, realizada em 2008, sobre multiculturalismo e formação de professores/as, e afirma que o embate a respeito do tema multiculturalismo, diversidade e as relações destes com a formação de professores é pouco discutido e pouco presente nas instituições públicas de ensino. A autora desperta para a necessidade de ampliar as discussões acerca da diversidade cultural nos espaços escolares e nas práticas docentes.

É importante mencionarmos que essas discussões devem acontecer levando em consideração a identidade do professor e o reconhecimento dos grupos culturais das diferentes regiões brasileiras que compõem o espaço escolar.

Conforme Candau (2008, p. 17),

Na América Latina e, particularmente, no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda a história, uma história dolorosa e trágica, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Para que haja uma formação docente centrada na diversidade, faz-se necessária a reestruturação dos currículos em todos os níveis de ensino, buscando compreender como o conhecimento escolar contribui para a preservação das relações de poder que oprimem alguns e garantem privilégios a outros (MOREIRA, 2001). Cabe ressaltar que o currículo não é neutro, pois seus planos e ações, geralmente têm contribuído para manter e até mesmo modificar as relações sociais.

Silva e Brandim (2008, p.56) apontam que,

o currículo deve ser elaborado e estruturado de forma a considerar o caráter multicultural da sociedade e da formação docente, isso implica valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

Implica também, refletir acerca dos mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que negam vozes a diferentes identidades culturais silenciando manifestações e conflitos culturais que buscam homogeneizá-los em conformidade com as perspectivas monoculturais

Entretanto, não se admite no contexto atual acreditar que o currículo possa permanecer engessado, sendo elaborado e construído a partir de um modelo ideal de escola e de aluno de maneira a hierarquizar as diferenças.

Para Bezerra (2009), o currículo multicultural consiste em um estudo das questões culturais que perpassam a escola e que reconheça a diversidade cultural como integrante do contexto escolar de saberes e práticas docentes. Estudar o multiculturalismo e suas implicações curriculares leva à busca de estratégias e alternativas didáticas e curriculares de reconhecer e compreender a diversidade cultural como parte inerente ao contexto educativo. Trata-se de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório traçado entre lutas e reivindicações.

De acordo com Semprini (1999) e Grant (2000), o projeto multicultural está inserido em uma visão de sociedade em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Sendo contrário a percepção da identidade como uma essência estável e fixa, o multiculturalismo a percebe como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução.

Com relação à formação docente numa proposta de currículo que contemple a diversidade, Diniz-Pereira (2008) afirma que a preparação dita “inicial,” nunca foi um “pré-serviço”, de forma que ao concluí-la, o professor estaria pronto e acabado para o exercício profissional. A formação continuada não era vista como sendo necessária, ficando evidente uma formação homogeneizada para atender um modelo ideal de escola e de aluno. O autor aponta que apenas recentemente é que se chamou a atenção para uma formação que contemple outras especificidades, como as dos sujeitos-educadores e/ou as especificidades dos sujeitos-educandos com quem atuam. “A especificidade de formação dos sujeitos-educadores

‘outros’, atuando com sujeitos-educandos, também ‘outros’, que fogem do padrão ‘normal’ da sociedade.” (*op. cit.*, p.8).

Esses sujeitos “outros” foram trazidos para a escola por meio das mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a aceitarem e permitirem o seu acesso na Educação Básica. Por sua vez, os profissionais da educação já não são os mesmos e, percebem que a formação generalista e homogeneizada não é capaz de atender a realidade vivenciada. (Questiona-se alguma vez atendeu?).

Em decorrência disso, pela pressão política dos movimentos sociais, valendo-se das oportunidades conjunturais e de “brechas” na legislação educacional, esses sujeitos “outros, conseguiram ingressar na universidade, demandando uma formação que contemple as especificidades da realidade onde trabalham e dos sujeitos com quem atuam. Talvez, pela primeira vez na história da formação docente brasileira, apresentam-se questões cujo foco deixa de ser os conteúdos e os métodos de ensino e passa a ser as especificidades dos próprios sujeitos educadores e educandos. (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Delineamento da pesquisa

Nesta seção, inicialmente apresentamos ao leitor a caracterização do nosso estudo. Em seguida, apresentamos os objetivos, aspectos metodológicos, o perfil dos sujeitos participantes e a descrição do lócus da investigação.

A questão da diversidade e sua relação com a educação colocam o desafio aos atores que compõem o cenário educacional de compreender o que é diversidade, bem como que diversidade deve estar contemplada nos currículos das escolas em todos os níveis, desde a Educação Infantil aos cursos de graduação.

Seria simples dizer que “o substantivo *diversidade* significa variedade, diferença e multiplicidade.” (BRASIL, 2007, p.19). Mas essas três qualidades, não são construídas abstrata e isoladamente. A diversidade faz parte do acontecer humano. (BRASIL, *op. cit.*).

Lima (2006, p.17) conceitua diversidade da seguinte maneira: “a diversidade é a norma da espécie humana. Seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em sua forma de perceber o mundo”.

A partir do conceito de Lima (2006), Arroio (2011), Silva (2012), Pereira-Diniz (2008), Moreira e Candau (2011), Sacristán (2001), Dagnino (1994), Oliveira (2008), Abramowicz (2006) e de outros teóricos a respeito da diversidade, esta pesquisa tem como questão norteadora a seguinte indagação: em que medida o curso de Pedagogia da UNIR, *campus* de Ji-Paraná, incorpora, em seu projeto Político Pedagógico, componentes (eixos) que contribuem para formação dos seus egressos, a fim de que os mesmos possam lidar com a diversidade em sua prática profissional?

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições da graduação em Pedagogia aos acadêmicos egressos para enfrentar os desafios acerca da diversidade no exercício docente.

E objetivos específicos são: identificar (através dos componentes curriculares) as contribuições do curso de Pedagogia acerca da diversidade; verificar as percepções dos egressos com relação às contribuições do curso para enfrentar a diversidade e caracterizar os desafios que os professores enfrentam no exercício docente com relação à diversidade.

Quanto aos aspectos metodológicos, partimos da busca de respostas às indagações da pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa, que Stake (1994) caracteriza como um método não específico nem uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Merriam (1988) compreende que num estudo de caso são essenciais quatro características. A particularidade que focaliza uma situação, programa ou fenômeno particular; a descrição em que o produto final é a descrição dos dados expressos, a heurística que ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado e a indução que é a lógica indutiva. Segundo Kenny e Grotelueschen (1998), deve-se decidir pelo estudo de caso quando os objetivos desejados focalizarem resultados humanistas ou diferenças culturais, quando as informações dos participantes não forem julgadas pela veracidade ou falsidade, mas pela credibilidade.

Ludke e André (1986) acreditam que a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando o estudo de caso e a pesquisa etnográfica, que estão sendo aceitas com bastante credibilidade na área da educação quando se pretende investigar questões relacionadas à escola.

Para Chizzotti (2001, p. 79), na pesquisa de abordagem qualitativa:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Desse modo, é possível perceber que nos últimos vinte anos a utilização de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação tem crescido muito.

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características essenciais da investigação qualitativa: 1) os dados têm fonte direta no ambiente natural e o principal agente no recolhimento destes dados é o investigador; 2) Os dados recolhidos pelo investigador são na sua essência de caráter descritivo; 3) os resultados não são o interesse principal dos investigadores que utilizam metodologias qualitativas, e sim, seu interesse está no processo em si; 4) os dados são analisados de forma indutiva; 5) o interesse maior do investigar está na tentativa de compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Os autores afirmam ainda que na pesquisa de investigação qualitativa em educação, embora os objetivos sejam diferentes em cada caso, todos eles centram-se na mudança com o intuito de melhorar a vida das pessoas.

O estudo teve como sujeitos da investigação vinte (20) professores, os quais são egressos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior

Quanto à estrutura da pesquisa adotamos como procedimentos metodológicos: Estudo e análise documental referente ao Projeto Político Pedagógico e as ementas dos componentes curriculares do curso de Pedagogia.

Levantamento das percepções dos professores egressos com relação às contribuições do curso para enfrentar a diversidade e caracterização dos desafios que os professores enfrentam no exercício docente acerca da diversidade.

Os instrumentos da pesquisa foram: matriz analítica para levantamento dos dados do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, ficha de investigação e entrevista semiestruturada individual e gravada. O tratamento e análise dos dados foram fundamentados em Laurence Bardin (2011), trabalhando com a análise categorial temática.

No entendimento de Bardin (2011, p. 147):

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas) [...] sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) [...] e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

A categorização, no entanto, é a classificação de elementos em categorias para investigar o que cada um deles tem em comum com os demais.

Buscar compreender a realidade da formação do curso de Pedagogia e sua contribuição aos professores egressos para enfrentar os desafios acerca da diversidade na prática docente requer dedicação e atenção sobre os diferentes aspectos que podem colaborar oferecendo dados e informações significativas para a qualidade desta pesquisa e para a possibilidade de continuidade nos estudos referentes a este assunto. O primeiro passo neste estudo foi estabelecer as leituras para um referencial teórico de base, antes do contato com outras fontes e com os sujeitos da investigação, onde buscamos informações para o desenvolvimento e concretização da pesquisa.

Para a coleta de dados junto aos sujeitos pesquisados foram utilizados como instrumentos um questionário e entrevistas semiestruturadas e gravadas.

As atividades ocorreram em três momentos. O primeiro foi a leitura de documentos legais que apresentam normas para os cursos de formação docente no Brasil e documentos pedagógicos oficiais do curso de Pedagogia investigado, que apresentam seu histórico, organização e estrutura.

O segundo passo foi identificar e selecionar os egressos se na instituição e o local de trabalho dos mesmos. Para isso, buscamos, na Secretaria Acadêmica, o endereço e telefone na ficha de matrícula do acadêmico.

Inicialmente, selecionamos 32 egressos para a pesquisa. Mas, diante da dificuldade de contato com alguns para a realização da entrevista e aplicação do questionário e, após várias tentativas frustradas, nos limitamos ao número total de vinte sujeitos. Essa mudança se justificou porque alguns professores demonstraram dificuldades e desinteresse em colaborar com a produção dos dados da pesquisa.

Esse segundo passo objetivou identificar quais as disciplinas (e quais os conteúdos), do curso de Pedagogia, que incorporam estudos/questões étnico-raciais, educação de jovens e adultos, educação do campo, inclusão, gênero entre outras, acerca da diversidade verificar quais as percepções que os egressos têm quanto às contribuições do curso para enfrentar a diversidade e caracterizar quais os desafios enfrentados pelos professores no exercício docente com relação à diversidade. No terceiro momento, foi possível, também, através dos questionários, traçar as características gerais/perfil dos professores egressos no que tange à formação e ao tempo de experiência no exercício docente. Caracterizamos *a posteriori* as escolas onde os egressos exercem a prática docente, apresentando o nível de formação dos professores que formam o quadro docente, assim como de gestores e técnicos administrativos, bem como as ações e projetos desenvolvidos pela comunidade escolar.

A primeira etapa da pesquisa de campo possibilitou traçar o perfil dos professores participantes dessa investigação, suas informações pessoais e profissionais.

Com relação aos dados pessoais, sexo e idade, temos entrevistados de ambos os sexos, feminino e masculino.

Num total de vinte entrevistados, dezessete são do sexo feminino, tendo apenas três do sexo masculino, prevalecendo o feminino, o que confirma a realidade histórica brasileira da figura feminina exercendo a profissão docente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à idade dos egressos, a pesquisa aponta que há o mesmo percentual de professores na faixa etária entre 20-29 anos e entre 40-49 anos. Para melhor visualização, veja o resultado demonstrado na figura 1:

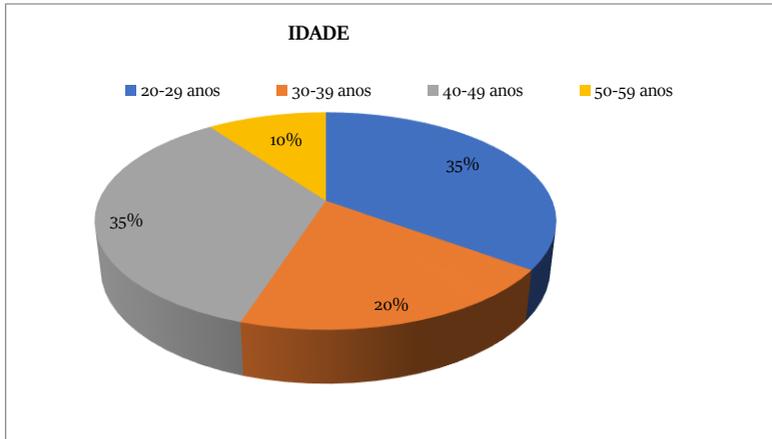


Figura 1 - Idade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Fonte: Instrumento da pesquisa (2012).

Os dados acima nos permitem inferir que há um número considerável de professores que estão na faixa etária entre 40 a 49 anos de idade.

A entrevista nos leva ao entendimento de que alguns professores ainda apresentam comportamentos que reforçam a universalização de padrões estabelecidos pela sociedade porque carregam os ranços e as marcas da história brasileira de injustiças e desigualdades com os “diferentes”, a maneira como foram ensinados a vê-los.

É possível verificar na fala de um dos egressos:

[...] nós temos alunos homossexuais [...] e tem que ser trabalhado, temos a questão da sexualidade né? E da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, a prevenção da gravidez precoce tudo isso aí são assuntos que nós temos que abordar, e acaba a gente esbarrando no preconceito por parte dos professores [...] estes assuntos são tabus, não se admite ser trabalhado na escola, até mesmo pela família também. (E3)

Já nas falas de alguns professores, é possível perceber que eles acreditam serem “normais” alguns comportamentos vistos como desviantes pela sociedade que determina padrões universais.

O egresso 4 aponta que:

Trabalhar a diversidade é um desafio [...] às vezes você busca de um jeito, você aplica aquilo e você vê que não dá certo, aí você tenta outro, é uma aprendizagem, uma busca constante, e às vezes isso gera uma angústia por que você não está vendo grandes resultados. Mas você tem que ir vendo que é lento e que você vai conseguir com o tempo. É difícil mudar o pensamento das pessoas. A gente vai percebendo o que está certo e se não está, [...] vai se propondo novas mudanças para que os erros e injustiças contra essas pessoas “diferentes” não aconteçam mais. (E4)

Segundo Maia (2008, p. 144), “as representações atuais acerca dos professores e também dos alunos foram radicalmente alterados ainda que contrariando as expectativas conservadoras de alguns”. Os professores devem duvidar das certezas e das verdades impostas de forma hierárquica.

Quanto aos dados a respeito da formação do professor, veja no quadro a seguir.

Quadro 1 - Dados da formação dos professores investigados

Dados da Formação	%	%
Tipo de instituição da formação em Nível Médio	Pública (95%)	Particular (5%)
Curso de Nível Médio	Magistério (30%)	Ensino médio (70%)
Ano de conclusão do Ensino Médio	Entre 1980 a 1999 (47%)	Entre 2002 a 2006 (53%)
Ano de conclusão da graduação	2008 a 2011	
Curso de especialização	SIM (80%)	Não (20%)
Tipo de instituição onde cursaram a especialização	Pública (12%)	Privada (88%)

Fonte: Instrumento da Pesquisa (2012).

Os dados revelam que a maioria dos participantes da pesquisa fez o Ensino Médio em instituição pública. Os resultados também apontam que a maior parte dos docentes está investindo na formação continuada, notadamente em especialização *lato sensu*, porém cursaram em instituição privada, o que denota que os professores percebem a importância do

investimento em sua formação e sinaliza a necessidade do incentivo e apoio de políticas na formação docente continuada que visem ao aprimoramento profissional. Os egressos fizeram a especialização, porém os dados apontam que 88% foram em instituições privadas, isso demonstra a falta de investimento da universidade pública em cursos de especialização, especificamente a de Ji-Paraná. 12% fizeram em instituição pública, sendo que alguns cursaram na modalidade de Educação à Distância (EAD) na área em que atuam. No caso desta pesquisa, entre os 12%, predomina a especialização na Educação Especial, onde os professores buscam aprimorar os conhecimentos para saber lidar melhor com os desafios enfrentados em sala de aula. Isso é o que afirmaram na entrevista.

É importante ressaltar, que os dados deixam uma reflexão: alguns professores afirmaram que o curso de graduação não contribuiu de maneira suficiente para que pudessem enfrentar os desafios da diversidade na prática docente. No entanto, afirmaram que fizeram cursos de especialização em instituições privadas. Que tipo de formação há nas instituições de educação superior privadas, quanto à diversidade? Será que as especializações também não contribuíram com relação à diversidade?

Verificamos também que os docentes participantes desse estudo, concluíram o curso de nível médio entre os anos de 1980 e 2006. Vale ressaltar que apenas 30% fizeram o magistério, curso de nível médio que habilitava professores para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental¹.

A leitura desse quadro revela a não concretização do que preceitua a LDBEN, nº. 9394/96, no Artigo 62, diretrizes quanto à exigência da formação em nível superior:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

¹ Educação infantil (antigo pré-escolar) e Anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo 1ª à 4ª série), nomenclaturas usadas antes da LDBEN 9394/96). Ver artigo 21, incisos I e II da LDBEN 9394/96 que versa sobre a composição dos níveis escolares.

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A mesma Lei instituiu a Década da Educação que iniciou um ano após a sua publicação consoante, determinava as Disposições Transitórias artigo 87, § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” No entanto, alguns dos professores participantes da pesquisa que concluíram o ensino médio (na modalidade magistério), na década de 1980, demoraram muito tempo para ingressarem no curso superior. Isso nos leva ao entendimento de que quem concluiu em 1980 ingressou na Universidade há aproximadamente vinte e quatro anos após, ou seja, no ano de 2004, uma vez que a conclusão da graduação foi em 2008. Isso denota que não foram cobrados e não sentiram a necessidade de um curso superior, talvez tenham cursado a graduação por ser esta uma exigência legal.

Quadro 2 - Dados Profissionais dos professores investigados

Dados profissionais	%	%	%
Tempo de serviço	(65%) 1 a 6 anos	(35%) mais de 6 anos	---
Tempo de experiência como docente	(70%) - de 1 a 6 anos	(20%) - entre 7 e 15 anos	(10%) - mais de 20 anos
Vínculo empregatício	(95%) - efetivo	(5%) - emergencial	---
Jornada de trabalho	(20%) - 20 horas	(75%) - 40 horas	(5%) - 60 horas
Número de turmas	(45%) - 1 turma	(30%) - 2 turmas	(25%) - 3 turmas
Número de alunos por turma	(15%) - de 10 a 15 alunos	(70%) - de 25 a 35 alunos	(15%) mais de 35 alunos

Fonte: Instrumento da Pesquisa, 2012.

A visualização do quadro 2 nos permite constatar que o tempo de serviço predominante entre os professores investigados é de um a seis anos.

Verificamos também que os profissionais entrevistados possuem experiência docente de um a vinte anos. A maioria tem estabilidade profissional, pois pertence ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e Secretaria Estadual de Educação - SEDUC.

É possível verificar ainda que apenas 5% dos egressos trabalham com carga horária de 60 horas, e que a jornada de trabalho predominante entre os professores entrevistados é de 40 horas semanais. Isso pode ser considerado um ponto não muito positivo, pois estudos² comprovam que o professor com uma longa jornada de trabalho é mais propenso à exaustão e à Síndrome de Burnout³, podendo deixar a sua prática comprometida pela sobrecarga assumida. No contexto atual, o docente necessita desempenhar vários papéis sociais, e para isso deve manter o equilíbrio em situações diversas e muitas vezes contraditórias.

Segundo Nacarato, Varani e Carvalho (2007) as transformações político-socioeconômicas, ocorridas nas últimas décadas, têm gerado constantes percas salariais e, conseqüentemente, os professores, na tentativa de achar saídas para conseguir manter o orçamento e garantir a subsistência da família, têm ampliado a jornada de trabalho. Essa ampliação faz com que o professor chegue a trabalhar três períodos do dia, durante a semana toda. E tem ainda a jornada doméstica que faz parte do cotidiano da professora, que além do trabalho profissional fora de casa, muitas vezes assume ainda e sozinha, todas as responsabilidades e afazeres domésticos. Esses fatores levam o docente ao estresse, e conseqüentemente a queda na qualidade da aula, a falta de tempo para estudo, para o planejamento, para o preparo profissional (estudo) e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

O quadro 2 aponta também o número de turmas de cada professor investigado, evidenciando que 45% dos docentes atuam com apenas 1 turma, 30% com 2 turmas e 25% com três turmas. Conforme as pesquisas de Nacarato, Varani e Carvalho (2007) sobre o cotidiano do trabalho

² Estudos de Levy, Sobrinho e Souza (2009) avaliaram os índices de Burnout em 119 professores da rede pública do ensino fundamental, e os resultados indicaram que 70,13% dos participantes apresentavam sintomas de *Burnout*. Desses, 44% cumpriam jornada de trabalho superior a 60 horas semanais e 70% situavam-se em uma faixa etária inferior a 51 anos.

³ *Burnout* é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional (Maslach & Jackson, 1981). Segundo a psicóloga Mary Sandra Carlotto, “a definição mais aceita do *burnout* é a fundamentada na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho”.

docente, esses fatores geram tensões no professor. Pois os discursos sociais como um todo reponsabilizam o professor “mal preparado” pelo fracasso e pela evasão escolar. Este assume parte da culpa, é consciente do desgaste ocasionado pela dupla ou tripla jornada de trabalho, o que o impossibilita de realizar o trabalho com a qualidade desejada. E conforme Esteve (1995), isso gera sentimentos de desajustamentos e insatisfação perante aos problemas reais da prática do ensino; aberta contradição com a imagem ideal de professor; o desejo manifesto (realizado ou não) de abandonar a docência, ainda depreciação do eu e a autculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.

Com relação ao número de alunos por turma, a maioria exerce a docência apenas em uma turma com um número de alunos que varia entre 25 a 35. Isto significa que atuam com classes que podem ser consideradas numerosas para os anos iniciais, pois nesta fase escolar a criança necessita constantemente do acompanhamento do professor, denotando assim dificuldade na oferta de qualidade nas condições de seu trabalho.

Com relação ao número de aluno por turma, a LDBEN 9394/96 aponta como objetivo a distribuição coerente para que o professor possa oferecer um atendimento adequado às necessidades de cada aluno. Veja o que está prescrito no artigo 25 da atual LDBEN (BRASIL, 1996): “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”.

Foi aprovado em caráter terminativo pela Comissão de Educação do Senado, no dia 16 de outubro do ano de 2012, o Projeto de Lei do Senado (PLS 504/2011), de autoria do senador Humberto Costa (PT-PE), que dispõe sobre o número limite de alunos em sala de aula, apontando que as turmas de pré-escola (Educação Infantil), do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública deverão ter no máximo 25 alunos. Nas demais séries dessa etapa, bem como do ensino médio, o limite é de 35 estudantes.

O texto modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), no entanto, ainda é analisado na Câmara dos Deputados.⁴

Mesmo a legislação determinando que deva haver uma relação adequada entre o número de alunos e o professor. Sabe-se que essa problemática ainda ocorre em muitas escolas no nosso município e isso pode ser comprovado em algumas escolas onde foi realizada a pesquisa.

O sistema impõe ao professor uma prática intensa de atividades pedagógicas, burocráticas e metódicas, tais como: preenchimento de relatórios bimestrais e individuais referentes às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Mesmo com o avanço tecnológico, algumas instituições escolares permanecem arcaicas quanto ao preenchimento manual das presenças, ausências e conteúdos nos diários de classe. No entanto, o diário de classe é um instrumento importante, pois se trata de um documento oficial que comprova o trabalho do professor. O planejamento das aulas e o preparo das avaliações demandam tempo, e também geram tensões e desconforto no docente. Essas atividades que no entendimento de Nacarato, Varani e Carvalho (2007) não deixam de ser prazerosas para o professor, pois oferece um *feedback* de seu trabalho e do rendimento do seu aluno. “Mas por outro lado, o prazer se perde pelo volume de tarefas: grande número de turmas e de alunos por turma e, principalmente, a exigência quanto à quantidade de instrumentos de avaliação a ser aplicados”. (p.86).

Nacarato, Varani e Carvalho (2007, p. 82-83) acreditam que os fatores mencionados acima caracterizam as tensões a que o docente está submetido em suas condições de trabalho, destacando que nas escolas as relações estão mais conflituosas, falta ambiente de trabalho com condições minimamente agradáveis, faltam mecanismos que possam efetivar e arbitrar com justiça e imparcialidade para que as relações sociais não dificultem o trabalho pedagógico.

⁴Dados extraídos do Laboratório de Estudos e Pesquisas em educação, Divesidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Disponível em: <http://lepedi-ufrrj.blogspot.com.br/2012/10/normal-o-21-false-false-false-pt-br-x.html>. Acesso em 25 de out/2012.

No pensamento de Nacarato, Varani e Carvalho (2007, p. 83):

Do(a) professor(a) tem sido exigida a responsabilidade de ser um alquimista – transformar metais comuns (ambiente inadequado, classes numerosas e estudantes desinteressados) em ouro (motivação para aprender, prazer diante do conhecimento, construção da cidadania, estudantes com espírito investigativo e criativo).

Diante do exposto, é importante mencionar que os dados da pesquisa do quadro 2 apresentam as tensões a que os docentes investigados estão submetidos, que são: para a maioria as longas jornadas de trabalho, as variadas turmas em que atuam e a grande quantidade de alunos por turma. Todos esses fatores dificultam uma prática de qualidade, bem como, desmotivação pela falta de tempo para planejamento, estudos para enriquecimento intelectual, participação em cursos de formação continuada, momentos para discussão e reflexão sobre a prática com outros professores.

Caracterização das Escolas

Quanto ao *Locus* da Investigação, foram o curso de Pedagogia, escolas estaduais, municipais e privadas, onde atuam os professores egressos, selecionados para a pesquisa.

Para melhor visualização, apresentamos o quadro a seguir com a caracterização das escolas.

Quadro 3 – Caracterização das escolas pesquisadas (número de alunos, de servidores técnicos e formação)

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS			
Escola/Ano de Autorização	Número de alunos	Nº Secretário/ Formação	Nº de Auxiliar de Secretaria/ Formação
A - 1992	563	Num total de 12 escolas pesquisadas:	O número de auxiliares varia de 01 a 07.
B - 1990	282		
C - 1989	1.260	- 11 delas têm 01 secretário e	
D - 2004	845	- 01 dispõe de 02 secretários.	- Num total de 31 auxiliares de secretaria:
E - 1988	246		
F - 1993	536	<u>Quanto à formação:</u>	
G - 1971	1.204	- 06 têm o nível médio;	
H - 1990	638	- 01 secretário tem especialização	
I - 1999	886	e	

J - 1982	410	- 05 estão cursando a graduação em diversas áreas.	- 04 têm o ensino fundamental (8ª série) ⁵ ;
L - 1991	429		- 20 têm apenas nível médio;
M - 1993	879		- 04 têm graduação em Pedagogia; - 01 tem graduação em História e - 02 têm especialização em áreas diversas.

Fonte: Ficha de Registro utilizada na Pesquisa (2012)

Após análise do quadro acima, é possível constatar que num total de 12 escolas, o número de alunos varia entre 246 à 1.260.

Quanto aos técnicos administrativos, 11 escolas possuem 1 secretário e apenas 1 escola não dispõe deste profissional. A formação dos secretários compreende o ensino médio, graduação e especialização, ficando assim distribuídos: 06 têm o nível médio, 01 tem especialização e 05 estão cursando a graduação em diversas áreas de seus interesses.

Com relação ao número de auxiliares de secretaria, varia de 01 a 07, o que nos leva ao entendimento que depende do número de alunos matriculados nos três períodos de funcionamento. Somam um total de trinta e um auxiliares de secretaria. Destes, 04 tem apenas o ensino fundamental (8ª série), 20 concluíram o ensino médio, 05 são graduados e 02 auxiliares são especialistas.

Quadro 4 – Caracterização das escolas (número de gestores, professores e níveis de escolaridade)

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS				
Diretor/ Vice diretor / Formação	Nº Supervisor Formação	Nº Orientador Educaional Formação	Sala de Recursos	Nº Professores Formação
Num total de 12 diretores, todos são graduados e especialistas	O número de supervisores por escola varia de 0 a 3.	O número de orientadores por escola varia de 0 a 3.	De 12 escolas, 05 possuem sala de recursos para atendimento	O número de professores das escolas varia de 10 a 39.
11 vice- diretores têm graduação e especialização	9 supervisores são especialistas	10 orientadores têm graduação e especialização.	Educaional especializado, tendo cada escola apenas 01 professor que atua neste espaço.	- Num total de 304 professores (soma total de todas as escolas),
1 escola não tem vice-diretor	3 escolas não tem Supervisor Escolar.	02 escolas não têm Orientador Escolar.		09 têm formação de nível médio (magistério),

⁵ A 8ª Série era a última série do Ensino Fundamental com duração de 8 anos, foi alterada pela Lei nº 11.274, de 2006, dispõe sobre o Ensino fundamental obrigatório com duração de 9 anos e matrícula aos 6 anos de idade, modificando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9394/96.

				295 são graduados em áreas diversas, com especializações variadas e 01 professora cursando pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> Mestrado.
--	--	--	--	---

Fonte: Ficha de Registro utilizada na Pesquisa (2012)

Com a caracterização das doze escolas que serviram de *locus* para a investigação, foi possível verificar que onze diretores são graduados em Pedagogia, sendo apenas um graduado em Geografia e todos são especialistas, mas em áreas diversas.

Os vice-diretores somam um total de 10, sendo todos graduados em Pedagogia e com especialização. Vale ressaltar que em duas escolas não há vice-direção.

Das 12 escolas, 09 supervisores são graduados e especialistas, 2 escolas não têm supervisor, nas demais varia de 01 a 03, dependendo do número de alunos matriculados na escola. Mas é possível pensar que este não é o único critério, caso contrário não haveria escolas sem a figura do supervisor.

Quanto à sala de recursos, apenas cinco escolas disponibilizam deste espaço para o Atendimento Educacional Especializado. Apesar da necessidade e urgência, a maioria das escolas pesquisadas no município de Ji-Paraná ainda não oferece espaço para atendimento à pessoa deficiente, mesmo tendo alunos deficientes matriculados regularmente.

Ao verificar o número de professores das escolas, vimos que varia de dez a trinta e nove. E está relacionado à quantidade de alunos matriculados, ou seja, a demanda da escola. Há um total 304 docentes que é a soma de todos os que atuam nas escolas que estão sendo caracterizadas, 9 deles têm apenas formação de nível médio (magistério), os demais 295 são graduados e com especialização e, apenas uma professora está cursando pós-graduação *Stricto Sensu* mestrado.

Esses resultados quanto à formação dos profissionais da educação, nos levam à compreensão de que os cursos de pós graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado) ainda é uma realidade bem distante no cenário brasileiro.

Quadro 5 – Aspectos técnico-pedagógicos das escolas pesquisadas

Ações da assessoria técnico-pedagógica	Avaliação do trabalho do professor	Trabalho realizado junto aos pais
<p>Nas <u>escolas públicas estaduais e municipais</u> de Ji-Paraná – RO, as ações da assessoria técnico-pedagógica são voltadas à coordenação, acompanhamento e desenvolvimento de projetos, que geralmente são para atender às exigências da SEDUC e SEMED.</p> <p>Nas <u>escolas particulares</u> as ações são voltadas ao desenvolvimento de projetos sobre o meio ambiente, higiene pessoal, Feira do Conhecimento e leitura.</p>	<p>Em todas as escolas pesquisadas a avaliação é feita pelo supervisor escolar, por meio do:</p> <ul style="list-style-type: none"> - planejamento das aulas; diários de classe; <p>pelo progresso dos alunos, pelos resultados das avaliações nacionais: SAEB e IDEB;</p> <p>pelo desempenho e dedicação dos professores; pela discussão informal ao final do bimestre e por meio de um questionário de autoavaliação.</p>	<p>Em todas as escolas pesquisadas os trabalhos compreendem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palestras bimestrais com temas diversos; - Orientação; - Atendimento individualizado; - Reuniões Associação de Pais e Professores; - Conselho Escolar - Palestras sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e - Encontro para discutir as responsabilidades e competências da família e da escola.

Fonte: Ficha de Registro utilizada na Pesquisa (2012)

Conforme demonstrado no quadro 5, as ações da assessoria técnico-pedagógica são voltadas para o atendimento das exigências da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia - SEDUC por meio dos projetos: Semana da Cidadania, PDE, PDDE e Projeto PROFIPES. As escolas públicas municipais também apontaram o cumprimento das exigências da Secretaria Municipal de Educação – SEMED ao abordarem o desenvolvimento do projeto Brincarte e Clube da Matemática.

Nas escolas particulares as ações são voltadas ao desenvolvimento de projetos sobre o Meio Ambiente, Higiene Pessoal, Feira do Conhecimento e leitura.

É importante ressaltar o relato de que as ações são desenvolvidas em conjunto por todos os setores da escola. Embora os gestores acompanhem, a responsabilidade maior é do supervisor e do orientador educacional. O que denota um “certo” desvio de função, pois o orientador educacional na falta do supervisor escolar tem assumido a “coordenação” e o

acompanhamento dos projetos, deixando comprometido o seu trabalho junto aos alunos no que se refere aos problemas familiares, emocionais e de aprendizagem escolar.

Com relação à avaliação do trabalho do professor, nota-se que não há instrumentos para isso. Das doze escolas, apenas uma aponta que utiliza um questionário aplicado aos professores ao final de cada bimestre para autoavaliação. A maioria utiliza apenas os resultados das avaliações nacionais (SAEB, IDEB e ENEM) de desempenho dos alunos para verificar a qualidade do trabalho docente. Em algumas escolas o acompanhamento do trabalho do professor é feito pelo supervisor escolar por meio de conversas informais, conselho de classe e do planejamento. Isso nos leva ao entendimento de que não acontece uma avaliação efetiva com vistas à promoção e melhoria da prática docente. Em consequência, por não haver momentos para avaliação, não há oportunidade de reflexão sobre a prática.

Vale ressaltar que o conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos como uma forma de reagir à concepção tecnocrática de professor como mero reprodutor de currículos elaborados por outros profissionais alheios à realidade da sala de aula ou à própria comunidade escolar. No entanto, é perceptível o “esvaziamento do conceito professor reflexivo”, empregado como mais um jargão dos modismos existentes ao longo da história da educação.

Para Alarcão (1996, p 177), “o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade.”

Pérez-Gomés (1992), citado por Pimenta (2002), aponta que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo concreto, carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Para a prática reflexiva é necessário articular práticas cotidianas e contextos mais amplos, e o ensino deve ser visto como uma prática social

concreta. Portanto, há que se considerar que é através da interação, da prática diária e da reflexão coletiva, que a vida profissional vai se construindo e se solidificando.

Também, constatamos que as ações desenvolvidas junto aos pais dos alunos são sempre voltadas para o atendimento às dificuldades apresentadas por seus filhos na escola. Nas palestras e reuniões são tratados assuntos emergentes que vão surgindo ao longo do ano. Há, ainda, a participação dos pais em eventos, festas e datas comemorativas, mas geralmente, apenas como convidados, não como parceiros na organização e realização das atividades escolares.

O Contexto Histórico em que se deu a criação da Instituição de Ensino Superior envolvida neste estudo.

Fonseca e Teixeira (2001) relatam que antes da chegada dos Bandeirantes e dos Capitães Gerais, no final do século XVII, início do século XVIII e antes dos Núcleos de Povoamentos criados pelos portugueses, a região de Rondônia era ocupada por um grande número de povos indígenas de variadas etnias e culturas.

O Território Federal do Guaporé, na região do Alto Madeira foi criado em 1943, no governo de Getúlio Vargas, e foi dividido em apenas dois municípios: Porto Velho (que antes pertencia ao Estado do Amazonas) e Guajará-Mirim (antes pertencente ao Estado de Mato Grosso).

Em 1956, por meio de uma lei sancionada pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, o Território Federal do Guaporé passou a ter um novo nome: Território Federal de Rondônia. As capitais Cuiabá e Porto Velho foram ligadas pela BR 364, em que sua criação teve início na década de 1970, no mandato do presidente Kubitschek e cuja pavimentação foi realizada pelo 5º Batalhão de Engenharia e Construção Militar – (5º BEC) e por outras dezenove construtoras civis. E as obras foram concluídas no ano de 1984, período em que o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira era o governador do Estado de Rondônia e o General João Batista Figueiredo era o presidente do Brasil.

Fonseca e Teixeira (2001) relatam que a construção da BR 364 pôs fim ao isolamento rodoviário do Estado. Houve um grande aumento no número de migrantes vindos de vários estados brasileiros para Rondônia no intuito de explorar as riquezas minerais da região (garimpos de ouro, pedras preciosas e cassiterita) e também em busca de terras para a agricultura. Todos esses fatores contribuíram para que Rondônia se tornasse um Estado, o que se concretizou em 22 de dezembro de 1981. A instalação ocorreu em 04 de janeiro de 1982, sendo o seu primeiro governador, o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira.

Com relação à instituição de ensino superior envolvida nesta pesquisa, sua criação está associada às necessidades sentidas pela população.

Documentos oficiais da IES (atas) relatam que a Universidade iniciou suas atividades ofertando os seguintes cursos: Educação Física, Letras, Pedagogia, História, Geografia e Ciências que visavam a atender a demanda de formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio. Havia também os cursos de Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Economia, e no ano de 1985 foi criado o curso de Direito.

No momento atual (2019), o *campus* ora investigado conta um total de 65 servidores, sendo 56 docentes e 10 técnicos-administrativos que estão distribuídos da seguinte forma: 02 técnicos em assuntos educacionais, 03 assistentes em administração, 01 auxiliar em administração, 01 técnico em tecnologia da informação, 01 porteiro e 01 contramestre. O *campus* tem uma biblioteca com acervo de aproximadamente 6.000 livros cadastrados, 17 salas de aula para atender um total de 1.088 alunos matriculados e oferece 07 cursos de graduação.⁶

Na figura 1, pode ser observado o mapa do Estado de Rondônia com a localização de Porto Velho e do município de Ji-Paraná.

⁶ Trata-se de um curso de graduação cujo objetivo é formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Intercultural para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas, nas áreas de concentração: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural.

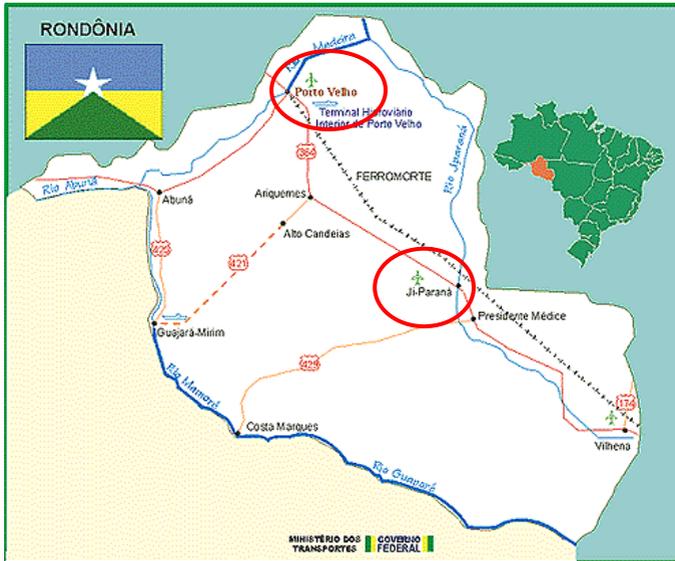


Figura 1 - Mapa do Estado de Rondônia com a localização de Porto Velho e do município de Ji-Paraná. Fonte: Webcarta.net/2012.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Brasil possui um total de 247.756 escolas de educação básica, sendo 1.850 no Estado de Rondônia (INEP, 2012).

O Estado de Rondônia tem um total de 416 escolas estaduais e 1.434 privadas e municipais⁷. (RH/SEDUC/RO, 2012).

O município de Ji-Paraná é o segundo maior do estado, com 136.069 habitantes e uma população de 49,6% de habitantes do sexo masculino e 50,4% do sexo feminino. (Censo IBGE, 2010).

Na seção IV, apresentaremos as marcas da diversidade que estão presentes na formação e na atuação dos egressos do curso de Pedagogia da IES investigada.

⁷ É importante ressaltar que estes dados se referem somente às Escolas de Educação Básica.

As marcas da diversidade presentes na formação e na atuação de egressos do curso de pedagogia

Nesta seção, discutiremos a respeito das marcas da diversidade que estão presentes na formação e na atuação dos egressos do curso de Pedagogia da IES investigada, na intenção de apresentar os dados obtidos por meio da análise documental (Projeto Pedagógico do Curso - PPC, ementas dos componentes curriculares) e das entrevistas realizadas junto aos sujeitos dessa investigação.

3.1 A abordagem sobre a diversidade no âmbito curricular do curso de Pedagogia da Universidade investigada: O que revelam os documentos.

Após análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – PPC, aprovado em 1987, verificamos que a matriz curricular do curso não contemplava os componentes do currículo Educação para Portadores de Necessidades Educativas Especiais e Educação de Jovens e Adultos. Esses componentes curriculares foram incluídos a partir da reformulação do curso, assim como o componente Educação com Povos da Floresta em substituição à Antropologia da Educação.

Segue abaixo o currículo do curso de Pedagogia investigado.

SECRETARIA DE REGISTRO ACADÊMICO

Currículo do Curso

Curso: PEDAGOGIA

Currículo: PEDAGOGIA

Habilitação: PEDAGOGIA

Documentação

Parecer Criação:

Objetivo: Constituir uma formação que desenvolva a competência técnica e política para a docência. Fortalecer uma formação que contempla a dimensão profissional do pedagogo no âmbito da gestão.

Diplomado em Pedagogia

Período de Conclusão do Curso Mínimo: 8 Médio: 8 Máximo: 12

Créditos obrigatórios Geral: 3,220

Número de aulas semanais Mínimo: 4 Médio: 20 Máximo: 25

1ª Fase						
Disciplina	Tipo	Cred	CH	Pré-Req- uisitos	Equivalentes	Bloco
DHJ30004 Relações Interpessoais	OB	4	80			
DHJ30005 Sociologia	OB	4	80			
DHJ30003 Análise Linguística	OB	4	80			
DHJ30001 Metodologia da Produção Acadêmica	OB	4	80			
DHJ30002 Filosofia	OB	4	80			
2ª Fase						
Disciplina	Tipo	Cred	CH	Pré-Req- uisitos	Equivalentes	Bloco
DHJ30010 Psicologia da Educação I	OB	4	80			
DHJ30008 Filosofia da Educação	OB	4	80			
DHJ30007 História da Educação	OB	4	80			
DHJ30006 Sociologia da Educação	OB	4	80			
DHJ30009 Psicomotricidade	OB	4	80			
3ª Fase						
Disciplina	Tipo	Cred	CH	Pré-Req- uisitos	Equivalentes	Bloco
DHJ30011 Psicologia da Educação II	OB	4	80			
DHJ30014 Fundamentos e Prática da Educ. Infantil I	OB	4	80			
DHJ30013 Didática	OB	4	80			
DHJ30012 Pensamento Pedagógico Brasileiro	OB	4	80			

DHJ30015 Fundamentos e Prática da Alfabetização					
4ª Fase					
Disciplina	Tipo Cred	CH	Pré-Req-uisitos	Equivalentes	Bloco
DHJ30018 Avaliação Educacional	OB	4	80		
DHJ30019 Oralidade e Escrita	OB	4	80		
DHJ30020 Fundamentos e Prát. do Ensino de Língua	OB	4	80		
DHJ30016 Educação com Povos da Floresta	OB	4	80		
DHJ30017 Fundamentos e Prát. da Educ. Infantil II					
5ª Fase					
Disciplina	Tipo Cred	CH	Pré-Req-uisitos	Equivalentes	Bloco
DHJ30023 Fundamentos Prát. do Ens. de Geografia	OB	4	80		
DHJ30022 Fundamentos Práticas do Ensino	OB	4	80		
DHJ30021 Metodologia da Pesquisa em Educação	OB	4	80		
DHJ30025 Fundamentos Prát. do Ens. de Arte					
DHJ30024 Fundamentos Prát. do Ens. de História					

SECRETARIA DE REGISTRO ACADÊMICO

Currículo do Curso

Curso: PEDAGOGIA

Currículo: PEDAGOGIA

Habilitação: PEDAGOGIA

6ª Fase					
Disciplina	Tipo Cred	CH	Pré-Req-uisitos	Equiva-lentes	Bloco
DHJ30026 Fundamentos e Prát. do Ens. de Ciências	OB	4	80		
DHJ30027 Gestão do Trabalho Escolar	OB	4	80		
DHJ30028 Fundamentos Prát. do Ens. Matemática	OB	4	80		
DHJ30029 Educ. Portadores Nec. Educ. Especiais	OB	4	80		
DHJ30030 Educação com Jovens e Adultos	OB	4	80		
7ª Fase					
Disciplina	Tipo Cred	CH	Pré-Req-uisitos	Equiva-lentes	Bloco
DHJ30033 Tecnologias Aplicadas à Educação	OB	4	80		
DHJ30032 Fundamentos Prát. em Recreação Jogos	OB	4	80		
DHJ30031 Legislação Educacional	OB	4	80		
DHJ30034 Currículos e Programas	OB	4	80		
DHJ30035 Fund. Prát. Educação à Distância	OB	4	80		
8ª Fase					
Disciplina	Tipo Cred	CH	Pré-Req-uisitos	Equiva-lentes	Bloco
DHJ30039 Estudos Independentes	OB	4	80		
DHJ30036 Gestão do Trabalho Escolar	OB	4	80		
DHJ30037 Fund. e Prát. do Gerenciamento Escolar	OB	4	80		
DHJ30038 Elaboração do Trabalho Monográfico	OB	4	80		

Quanto às disciplinas que contemplam em suas ementas conteúdos voltados para o trabalho com a diversidade nos seus diferentes aspectos, destacamos as que abaixo seguem com suas especificidades:

Quadro 6 - Da estruturação do componente curricular Legislação Educacional

DISCIPLINA Legislação Educacional
OBJETIVOS Oportunizar ao estudante a compreensão e noção de sistemas, discorrendo criticamente acerca da categoria em questão.
EMENTA A contextualização das leis educacionais nos processos históricos – políticos e sociais – e a aplicabilidade da Lei 9394/96 na escola, refletindo sobre a formação do educador a partir dos dispositivos legais.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO - Educação como questão nacional – retrospectiva histórica – mudanças atuais. O ensino fundamental na região norte; - A Educação Básica no Brasil; - A estrutura didática da Educação Básica; - Mudanças educacionais ocorridas nos últimos anos. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394/96 e sua tramitação no congresso; - Leitura e discussão da lei 9394/96. Aspectos positivos e negativos da nova LDBEN; - Parecer CNE/CP 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e suas implicações para a educação; - Orientações Didáticas na Lei de Diretrizes e Bases; - Educação Infantil; - A Legislação que regulamenta as atividades do magistério e - Artigos 205 ao 214 da Constituição Federal do Brasil de 1988 que trata da educação;

Fonte: dados obtidos na pesquisa documental - 2012.

Analisando a ementa do componente curricular, destacado acima, verificamos que este contempla os aspectos relacionados à aplicabilidade da Lei 9394/96 na escola. No entanto, não podemos afirmar que é trabalhado com os futuros professores a compreensão quanto à diversidade nos seus múltiplos aspectos, pensando que tais assuntos são abordados de acordo com o que está previsto nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n^o 9394/96.

Isto posto, fazendo uma análise em consonância com textos oficiais de base teórica, podemos observar no artigo 4^o, incisos I, III e VII (LDBEN, 1996), que fala sobre o direito à educação, temos as seguintes informações:

Art. 4^o O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

O caput do artigo 26-A e seu § 1º falam do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e dos conteúdos programáticos que devem incluir os diversos aspectos da história e cultura que caracterizam a formação da população brasileira.

Quanto ao ensino religioso, a legislação garante sua oferta facultativa e assegura o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. O artigo 33 (LDBEN, 1996) dispõe que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997.

A legislação garante também o acesso aos jovens e adultos à educação básica por meio de modalidade específica, considerando a diversidade destes sujeitos. O caput do artigo 37 da LDBEN (1996) reza que: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O capítulo V da legislação mencionada acima, que trata da Educação Especial, define essa modalidade de ensino e esclarece a quem ela deve ser oferecida. Artigo art. 58 (LDBEN, 1996):

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.¹

¹ Atualmente a PORTARIA Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 - Oficialmente dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do CONADE em seu Regimento Interno, em substituição do termo "portador" de necessidades especiais para Pessoa com Deficiência.

Após consulta à ementa do componente curricular Legislação Educacional e à legislação brasileira que aponta as normas que regem a educação em todo o território nacional, é possível perceber que a diversidade é trabalhada, no entanto não podemos apontar qual é a dimensão política da discussão.

Quadro 7 - Da estruturação do componente curricular Educação com Povos da Floresta

DISCIPLINA Educação com Povos da Floresta
OBJETIVOS
Refletir a respeito do processo educativo, especialmente o ato de aprender e ensinar desenvolvido pelos Povos da Floresta, indígenas e extrativistas, tendo como referência o princípio de autodeterminação destas populações bem como o diálogo intercultural com a sociedade envolvente.
EMENTA
Estudo das formas de socialização e aprendizagem presentes nos modos de viver e significar o mundo das comunidades amazônicas. Compreender os dilemas, contribuições, desafios da atividade de ensino e aprendizagem, e do saber escolar neste contexto.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
O pensamento Antropológico: a poética do imaginário. A Pluralidade Cultural. Os Povos da Floresta em Rondônia. Fundamentos da Educação Escolar Indígena. Povos Indígenas. Os Ribeirinhos no Estado de Rondônia e Jiparaná. A educação nas Escolas Ribeirinhas. As reservas extrativistas. O processo educativo desenvolvido nas reservas extrativistas no Estado de Rondônia.

Fonte: dados obtidos na pesquisa documental - 2012.

Antes de apresentar a análise do quadro acima, faremos uma explanação acerca do conceito de povos da floresta e/ou comunidades tradicionais.

Segundo Filho e Arbos, (2010), por muitos séculos, foi propagada a ideia (concepção) de que o ser humano “bom” era o homem branco, saudável, rico, cristão, heterossexual e alfabetizado. Ao contrário disso, os indígenas, os negros, os homossexuais, os deficientes, as mulheres, os pobres e analfabetos, eram considerados seres inferiores, uma vez que não correspondiam aos padrões culturalmente impostos pelo mundo ocidental.

Conforme documento elaborado pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – CONSEA (2008, p. 3), o conceito de “comunidades tradicionais” é relativamente novo, tanto no âmbito governamental, quanto acadêmico ou social. A expressão comunidades ou populações tradicionais surgiu em meio à problemática ambiental,

durante o movimento de criação das unidades de conservação (UCs), áreas que estão sob a proteção do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, “para dar conta da questão das comunidades tradicionalmente residentes nestas áreas: povos indígenas, comunidades quilombolas, extrativistas, pescadores artesanais, dentre outras”.

O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, (Art. 3º, inciso I), define povos e comunidades tradicionais, como grupos que são culturalmente diferenciados, que apresentam formas próprias de se organizar socialmente, “que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidos pela tradição”.

Na história do país, a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada como o primeiro grande esforço legal por prover o direito à propriedade definitiva das comunidades quilombolas, ao reconhecer a terra como identidade destas. Também promoveu de forma particular no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e arts. 215 e 216 da Constituição Federal do Brasil, o reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, ao ampliar a garantia do direito à cultura, à proteção e não discriminação. Seguindo o conceito do Decreto 4887/03 e IN Nº49 do INCRA, no Art. 4º: “Consideram-se terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos toda a terra utilizada para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.” Assim, podemos notar que após vinte e cinco anos, grande parte da Constituição de 1988 permanece ainda sem ser cumprida.

Já a leitura do quadro 7, deixa evidente o cuidado no atendimento à diversidade não apenas quando dá ênfase ao ato de aprender e de ensinar desenvolvidos pelos povos da floresta. É possível perceber que a proposta deste componente curricular é a reflexão acerca do processo educativo dos extrativistas, indígenas, ribeirinhos e quilombolas, primando pelo

princípio de autodeterminação destas populações. O que fica para o futuro pedagogo é a compreensão de que é importante o resgate da memória, a busca das raízes, a origem da história e a valorização dos saberes produzidos por estas comunidades tradicionais, bem como o respeito pela sua identidade.

Vale ressaltar a compreensão dos dilemas e dos desafios de ensino aprendizagem nesse contexto. Isso vem ao encontro do que está previsto na legislação brasileira LDBEN nº 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares para Educação Indígena, conforme podemos evidenciar por meio do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

No capítulo VIII, que trata das disposições gerais em seu art. 78, inciso I, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) determina que:

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

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

Entendemos que o Art. 78 da LDBEN de 1996, ao mencionar o sistema de Ensino da União, abrange também as universidades como co-partícipes na construção e desenvolvimento de programas com o intuito de cumprir o que está previsto no inciso I do artigo supramencionado, que é a recuperação das memórias históricas e reafirmação das identidades étnicas, que podem ser feitos inclusive nos espaços escolares.

Boaventura Santos (2003, p. 53) fala acerca dos direitos humanos: “temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de ser iguais, quando a diferença nos inferioriza”², e seu pensamento nos remete ao respeito à diversidade.

A pesquisa na ementa do componente curricular Educação com Povos da Floresta aponta que os referenciais bibliográficos de base, utilizados para trabalhar os conteúdos, são enfáticos ao mencionar as lutas históricas das populações, a relação homem/natureza e as formas de domínio social. Dentre eles, podemos citar Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) que tratam da “Dialética do Esclarecimento” e sondam as bases da sociedade ocidental para compreender e identificar a relação entre o poder, a razão e a técnica na sociedade industrial. Os autores relacionam o esclarecimento às formas de domínio moral, cultural do homem moderno e voltam-se para duas críticas: ao racionalismo enquanto ideologia da humanidade e aos sistemas que reproduzem essa ideologia e controlam a sociedade.

Outra obra é a de Januário Amaral (2004), “Mata virgem: terra prostituta”, que enfatiza os múltiplos mitos, os diversos comportamentos e as várias percepções em torno da relação homem/natureza, apontando os constantes conflitos e arranjos existentes entre os diferentes atores sociais mediante a colonização de Rondônia.

Também há o trabalho de M.W.B Almeida (1985), que traz o estudo sobre o Estatuto da Terra, as Reservas Extrativistas e a Reforma Agrária.

Diante disso, foi possível com pesquisa, identificar o que é feito de concreto por meio deste componente curricular que evidencia sua

² Este texto foi apresentado na Conferência Internacional sobre Ação Afirmativa e Direitos Humanos, no Rio de Janeiro, em 16 e 17 de julho de 2004.

contribuição para uma formação capaz de compreender a diversidade. Ainda, podemos destacar as ações práticas realizadas nas comunidades indígenas, ribeirinhas, comunidade de pescadores, nos assentamentos do Movimento Sem Terra – MST entre outras.

Assim, analisando a ementa do componente curricular Educação com Povos da Floresta, verificamos que esta contempla os aspectos relacionados ao estudo dos modos de viver e significar o mundo das comunidades amazônicas, o que nos leva ao entendimento de que são abordados assuntos alusivos à diversidade nos seus múltiplos aspectos, o que implica o cumprimento do que está disposto na legislação brasileira com relação à preservação das tradições culturais (diversidade) por meio da educação.

Quadro 8 - Da estruturação do componente curricular Educação com Jovens e Adultos

DISCIPLINA Educação com Jovens e Adultos
OBJETIVOS
Proporcionar uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos - EJA, levando-se em consideração o referencial teórico, o processo histórico e político em que desenvolveu esta modalidade de ensino.
EMENTA
Andragogia; processo de ensino e aprendizagem com adultos; produção do conhecimento não escolar; estudo das teorias e dos programas voltados para a educação de Jovens e adultos.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos Histórico –Pedagógicos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; - Diretrizes Curriculares; Políticas públicas para a EJA; - Contribuição da psicogênese da Língua Escrita para o Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. Alfabetização e Letramento; - Concepções e Metodologias no ensino de EJA; - A Cidadania e a Educação de Jovens e Adultos. Avaliação da aprendizagem; - Histórico das políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; - Estudo das teorias e dos programas voltados para a educação de Jovens e Adultos. - Condições atuais das políticas de EJA em seus aspectos legais. As implicações das políticas de inclusão social nos sistemas de educação e na elaboração do Projeto Político Pedagógico de EJA; - Concepções teórico-metodológicas e práticas pedagógicas para EJA. - Contribuições para pensar a prática de EJA; - Implicações das diferentes concepções em EJA na organização do trabalho didático-metodológico-pedagógico para a ressignificação do conhecimento em EJA, nas diversas áreas do conhecimento: linguagem e seus códigos; ciências da natureza; estudos sociais; ciências exatas e processos de alfabetização; - Evolução das concepções de EJA. A EJA e a Educação Popular. - Parâmetros Curriculares e - Fundamentos psicopedagógicos da EJA. Fundamentos psicossociais e metodologia da alfabetização de jovens e adultos.

Fonte: dados obtidos na pesquisa documental - 2012.

Percebemos após análise da ementa deste componente curricular que há um entendimento sobre essa modalidade de ensino, na medida em que enfatiza a Andragogia, o que deixa implícito a compreensão da especificidade que o trabalho com o adulto requer. A mesma priviligia também a produção do conhecimento não escolar.

O perfil destes sujeitos que pertencem à Educação de Jovens e Adultos pode ser apresentado como: alunos de cultura, religião, contexto social, estruturas de pensamentos, histórias, vivências escolares, experiências profissionais, realidade e ritmos cognitivos diversos. São jovens e adultos que participam ativamente do mundo do trabalho, da sociedade capitalista desigual e estão submetidos às responsabilidades familiares, sociais, cujos valores morais e éticos são formados a partir de sua realidade social e cultural.

O artigo 5º Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, esclarece que os componentes curriculares deverão ser formulados seguindo as resoluções e as orientações próprias do sistema de ensino nacional. No entanto, o Parágrafo Único do artigo 5º aponta que devem ser respeitadas as características e os perfis destes estudantes (BRASIL, 2000):

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e pautar-se-á pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

As diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos apontam que a educação deve ser concebida como uma chave indispensável para a “sociedade do conhecimento”. Ela deve também possibilitar a retomada do potencial de forma que leve ao desenvolvimento das habilidades, a confirmação das competências adquiridas na educação ao longo da própria vida, possibilitando um nível técnico e profissional mais qualificado ao indivíduo jovem e adulto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos - EJA (Brasil, 2000, p.5) ainda afirmam:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações.

Além disso, corroborando com o disposto nas diretrizes curriculares nacionais para a EJA, a Declaração da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em 1997, da qual o Brasil é signatário, entende que a alfabetização deve ser concebida como conhecimento básico, necessário a todas as pessoas, sendo um direito fundamental no mundo onde as transformações ocorrem de maneira espantosamente veloz. Conforme a Declaração V CONFINTEA:

O desafio é oferecer-lhes esse direito [...] a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (1997, p. 1)

Verificamos também na ementa do componente curricular Educação de Jovens e Adultos, o destaque referente ao processo histórico e político da EJA, demonstrando assim a compreensão da função reparadora que significa para os sujeitos jovens e adultos, analfabetos e iletrados o direito

que lhes foi negado, de uma escola de qualidade e das condições necessárias para ingresso, permanência e êxito nela.

Essa dívida se deve ao caráter subalterno atribuído ao longo da história brasileira pelas elites que dirigiam/dirigem à educação escolar dos negros escravizados, dos caboclos migrantes, dos índios e dos trabalhadores braçais, sujeitos que sempre permaneceram anônimos e foram impedidos de exercerem a cidadania plena. Contudo, a oportunidade de escolarização por meio da EJA é uma maneira de reparação desta dívida. (PARECER CEB 4/98).

Quadro 9 - Da estruturação do Componente Curricular Educação com Portadores de Necessidades Educacionais Especiais

DISCIPLINA
Educação com Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
OBJETIVOS
Possibilitar ao aluno a compreensão das potencialidades, das limitações e das diferenças dos portadores de necessidades especiais, para criar condições de propor ações interativas com a sociedade, nas áreas das deficiências, das altas habilidades e das dificuldades de aprendizagem; Adquirir, discernir e reorganizar elementos axiológicos de um corpo de informações relativos à organização da educação inclusiva; Aplicar pressupostos teóricos da prática educativa na área de educação inclusiva; Analisar e redimensionar as diferentes correntes metodológicas que embasam a educação especial.
EMENTA
Estudo da especificidade do ato pedagógico nas suas dimensões básicas do saber, do fazer e do ser, bem como as implicações dessa especificidade na dimensão social e política. As implicações disso na educação dos portadores de necessidades especiais.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução aos conceitos de Educação; dados sobre a realidade da Educação Especial no Brasil; - Estudo Dirigido: “Política Nacional de Educação, Revisão Conceitual, Análise da Situação; - Fundamentos Axialógicos”; Aprendizagem: conceitos básicos; - Principais distúrbios que se constituem em problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar; distúrbios psicomotores e deficiências; Escola para todos, incluir ou integrar? - Prevenção das deficiências; problemas sócio - econômico responsáveis por deficiências de aprendizagem.

Fonte: dados obtidos na pesquisa documental - 2012.

Neste componente curricular, a centralidade do ato pedagógico tem como foco a especificidade não apenas **do saber** que o futuro educador deve incorporar ao seu repertório de conhecimentos, mas também prioriza **o fazer** com toda a especificidade necessária para o trabalho com esse **ser**³ que precisa de uma educação inclusiva.

³ Grifo nosso.

É importante ressaltar que todo cidadão tem direito ao acesso à informação e ao conhecimento, no entanto são grandes os obstáculos que o impedem. Sendo um destes obstáculos o medo do diferente e a incerteza quanto à possibilidade de uma aprendizagem eficaz e relevante ao aluno deficiente.

Simon Rodriguez⁴ (1998, *apud* SANTOS, 2005, p.49) acredita que, “todas as pessoas têm capacidade para aprender, não há homem que nasça sábio, nem condenado à ignorância”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais com adaptações e estratégias curriculares para a educação de alunos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 1998) enfatiza que:

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais dos que apresentam deficiência(s), altas habilidades (superdotação), condutas típicas de síndromes ou condições outras que venham a diferenciar a demanda de determinados alunos com relação aos demais colegas. Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar.

Para Maria Isabel Almeida, ao se buscar saídas para a inclusão dos alunos nos sistemas escolares, necessário se faz entender a escola como um espaço sociocultural e responsável pela abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura de forma articulada e orgânica com o contexto social de sua realidade (ALMEIDA *apud* ROSA, 2002).

A prática da inclusão implica pensar a escola, de forma que nenhuma criança fique fora dela. Figueiredo (2002) acredita que para isso, é preciso a busca de um novo paradigma que resgata a educação como um bem social que enfrenta as dificuldades que emergem da prática escolar. Que se entendida desta forma, constituirá num avanço educacional com

⁴ Mario Molins. La república y La educación em Simon Bolivar y Simon Rodriguez. Caracas: EDC, 1998.

repercussões políticas e sociais, não mais na tentativa de adequar, mas de modificar e aprimorar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal, que é o desenvolvimento do ser humano.

Com relação à inclusão, não cabe mais discussões quanto a sua legalidade, mas discussões a respeito da exequibilidade dos direitos que a garantem.

Quadro 10 - Da estruturação do componente curricular Fundamentos e Prática do Ensino de Arte

DISCIPLINA
Fundamentos e Prática do Ensino de Arte
OBJETIVOS
<p>Proporcionar ao acadêmico do curso de pedagogia, referências teórico-práticos sobre a arte em sua totalidade para que possa perceber, sentir e vivenciar a arte como um grande e pouco explorado meio de educar para a vida;</p> <p>Refletir sobre a arte sob referências- históricos, políticos, sociais e pedagógico;</p> <p>Reconhecer nas atividades propostas e executadas metodologias que envolvam reflexão, apreciação e fazer- metodologia triangular;</p> <p>Ampliar as possibilidades de atuação pedagógica que envolva o trabalho com música, dança, teatro e artes visuais e</p> <p>Socializar metodologias e práticas relativas ao ensino de Arte na escola.</p>
EMENTA
<p>Introdução à criação, música, pintura, escultura. Literatura, e cinema. Ferramentas básicas e projetos específicos para o trabalho com Filosofia, Literatura e Arte.</p>
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução da disciplina: História do Ensino de Arte no Brasil, Objeto do conhecimento da arte; - Conhecimento artístico como conhecimento de fruição, Conhecimento artístico como reflexão; - Educação para a Arte, tipos de expressão artística; o que é arte?; o que é criatividade e como desenvolvê-la? Nós e a música; fichas de audição; educação rítmica e musical; banda rítmica; - Expressão Corporal – Dança, Música-história da música brasileira, Oficina de dança; - Artes Visuais. Valores éticos e estéticos; arte- fotografia; poesia na escola – momento cultural; a arte na história da educação; o que é expressão criadora?; - Teatro Aspectos da Educação Estética, jogos teatrais e dramatizações dirigidas, mesa redonda com artistas locais; história do teatro; - Análise de modelo de livro didático, o que é arte?; Funções da arte; montagem de quadros; grandes pintores e escultores; inteligências múltiplas e origami.

Fonte: dados obtidos na pesquisa documental - 2012.

Neste componente curricular a questão do **perceber, do sentir, e do vivenciar**⁵ a arte apresenta-se como uma forma de educar para a vida, o que nos leva ao entendimento da necessidade de saber conviver com as diferenças em seus múltiplos aspectos.

⁵ Grifo nosso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997, p. 5) para o Ensino Fundamental, apontam como objetivos gerais:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim, como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

[...] Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. [...]

Ao falar em arte, Ernest Fischer (1976) aborda o mundo da cultura no mundo da escola, questionando porque milhões de pessoas leem livros, ouvem músicas, vão ao teatro e ao cinema. Responder simplesmente porque distrai, relaxa e diverte não é o suficiente. Para o autor as pessoas se identificam com uma música, um romance, um filme ou com uma peça. Por que o ser humano reage face a essas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada, cujo desejo é completar a vida através de outras figuras e de outras maneiras? Fischer responde dizendo que o homem quer ser mais do que ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado, anseia pela plenitude, uma plenitude de vida que lhe é frustrada pela individualidade e todas as suas limitações, da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível, mais justo e que tenha significação.

Ao buscar entender de que forma a arte auxilia no respeito à diversidade, percebemos que a educação em arte oportuniza o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da reflexão, apreciação e imaginação, mas para isso é fundamental a ampliação do contato pedagógico que oportunize a apreciação de si mesmo, do outro e das culturas tanto atuais quanto de outras épocas.

Voltando na história, reportando-se ao período de colonização do Brasil, é possível, percebermos a influência artística de várias culturas estrangeiras que foram incorporadas à cultura brasileira de forma tão diversificada e que são expressas nas singularidades de cada região do país.

Com todos estes pontos positivos em relação ao ensino de arte, foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que “As instituições de ensino devem oportunizar o direito às artes, à diversidade de linguagens e formas de comunicação, aos sistemas simbólicos e aos sistemas de valores que regem o convívio social”. (BRASIL, 2007, p. 13)

Como consequência, o curso de formação de professores deve enfatizar em seu currículo a necessidade de compreensão dos códigos artísticos, pois é por meio deles que se tem conhecimento da história, de um povo, dos países entre outros.

Ainda, reportando-se à arte como conhecimento Martins (1998, p. 14) afirma:

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio das palavras. Muito do que sabemos sobre o pensamento e sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, poesia, pintura, dança, cinema, etc.

Martins (1998), também enfatiza que é importante tratar a arte como conhecimento. Ao ensinar arte, três campos conceituais devem ser articulados: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, o que possibilitará compreendê-la histórica e culturalmente.

A análise da ementa do componente curricular, Fundamentos e Práticas do Ensino de Arte nos leva ao entendimento de que ela contempla a diversidade. Contudo, não está explícita a forma como a diversidade é trabalhada.

As observações feitas por Marques (2003) apontam a necessidade de processos de formação de professores mais explícitos e formais,

ressaltando a importância de capacitar tais profissionais, levando-se em consideração a interpretação e a vivência da tradição cultural de cada um deles.

Quadro 11 - Da estruturação do componente curricular Relações Interpessoais

DISCIPLINA Relações Interpessoais
OBJETIVOS
<p>Conhecer a realidade da convivência diária em comunidade grupal; Despertar a necessidade e a condição de cada indivíduo para uma convivência e um relacionamento mais fraterno; Mostrar as vantagens da Dinâmica de Grupo para harmonizar pessoas em conflito; Permitir ao aluno a compreensão e a importância das Relações Humanas Interpessoais na convivência diária, no lar e no trabalho; Proporcionar aos alunos uma fundamentação básica e sólida sobre as Relações Humanas Interpessoais; Despertar, abrir a mente para uma nova visão de mundo e Socializar metodologias e práticas relativas ao ensino de Arte na escola.</p>
EMENTA
<p>As relações interpessoais no contexto da escola. Processos de interação e resolução de conflitos. O processo de interação humana é complexo e ocorrem permanentemente entre pessoas, sob forma de comportamentos manifestos, sentimentos, reações mentais e/ ou físicas-corporais.</p>
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> - Relações Humanas Interpessoais: conceito, desenvolvimento; - Relações humanas no trabalho: conceito, desenvolvimento; - Personalidade: estrutura, avaliação; - Tensões – emoções; - Frustrações, Conflitos. - Emoções como respostas, expectativas, o indivíduo e suas emoções; - Motivação: conceito, desenvolvimento; - Mudança: conceito, desenvolvimento; - Convivência participativa; - Conceito, Desenvolvimento; - O grupo e sua dinâmica; - Conceito e utilização, características dinâmicas do método e - Grupo social.

Fonte: dados obtidos na pesquisa documental - 2012.

A leitura do quadro 11, não aponta conteúdos específicos quanto à diversidade. Contudo, só pela análise da ementa, não podemos afirmar, que com esse componente curricular o professor trabalhe em suas aulas os aspectos relacionados à diversidade por mencionar os processos de interação e resolução de conflitos, os quais são comuns quando se lida com o “diferente” e que muitas vezes desperta sentimentos de discriminação e preconceitos.

A ementa do componente curricular, os objetivos e os conteúdos programáticos não evidenciam claramente assuntos relacionados à diversidade. No entanto, quando o egresso aponta que este componente curricular “desperta, abre a mente para uma nova visão de mundo”, levamos a acreditar que possa haver discussão acerca do respeito às diferenças.

Sobre o quadro 11, temos o relatório organizado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e coordenado por Jacques Delors. Esse relatório foi publicado no Brasil e no formato de livro com o título: Educação “um tesouro a descobrir”, publicado pela editora Cortez, em 1999. O livro abre uma discussão a respeito da convivência e apresenta os quatro pilares para a educação do futuro. Delors (1999) enfatiza que para dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve ser organizada tendo como princípio quatro aprendizagens consideradas fundamentais que serão, de alguma forma, ao longo da vida de cada indivíduo, os **pilares do conhecimento**: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*.

Aprender a conhecer, trata-se da aquisição dos instrumentos da compreensão; *Aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio; *Aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; Finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Com o intuito de garantir a todos o convívio respeitoso na sociedade, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º e incisos I, II, V, VI, e VIII, dispõe que:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política [...]

No entanto, (PRETTE, 2002), entende que cabe não só aos cursos de formação de professores, mas a todo o coletivo de profissionais do sistema escolar trabalhar as relações e práticas discriminatórias, preconceituosas, seletivas, excludentes e segregadoras, que são consequências das sociedades complexas da atualidade, que derivam de uma economia cada vez mais globalizada e tecnológica, e que têm atingido todos os setores sociais, bem como a subjetividade e as relações interpessoais.

3.2 O que dizem os professores?

Apresentaremos neste momento, a análise acerca do que dizem os docentes sujeitos da pesquisa. Para preservar a identidade dos envolvidos, usaremos a letra “E” seguida de um número, como sigla em substituição a palavra “egresso”.

Ao se fazer a análise das falas dos sujeitos dessa investigação foi possível verificar que: 12 professores afirmam que houve contribuição do curso de Pedagogia para o egresso enfrentar os desafios acerca da diversidade no exercício docente; 05 professores apontam que houve contribuição parcial; 02 professores ressaltam que não houve contribuição e 01 professor não se posicionou. Desta forma, a figura 3 apresenta uma ilustração mais clara destes resultados.

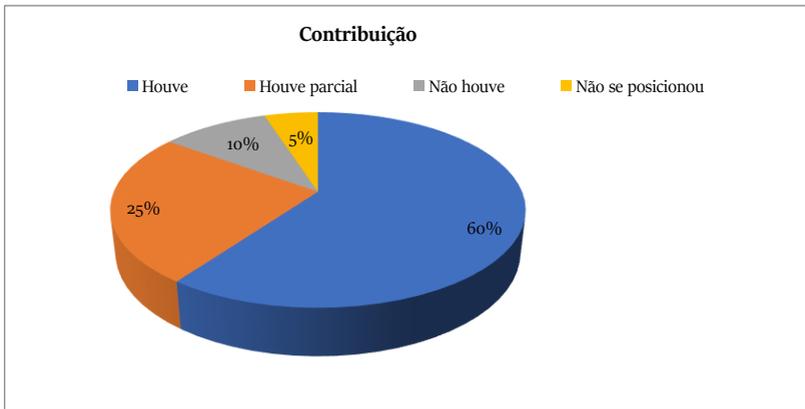


Figura 4 - Identificação da contribuição da graduação para enfrentar os desafios da diversidade na prática docente.

Fonte: Dados obtidos por meio das entrevistas. Ano 2012.

3.2.1 Quanto à identificação das contribuições do curso de Pedagogia para lidar com a diversidade na prática docente:

Essas contribuições referem-se às seguintes questões:

- a) **Contribuições profissionais advindas de componentes curriculares que tratam de especificidades:** (Legislação Educacional, Educação com Povos da Floresta, Educação com Jovens e Adultos, Educação Especial, Relação interpessoal e Fundamentos e Práticas do Ensino de Arte) com ênfase na opção sexual e na questão étnico-racial, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e seringueiros: foram apontadas por 6 professores egressos.
- b) **Contribuições relacionadas aos aspectos pessoais:** 8 egressos afirmaram que as contribuições dizem respeito aos aspectos pessoais.

Para melhor visualização dos dados obtidos por meio das entrevistas, apresentamos no quadro a seguir as categorias de análise construídas a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 12 - Identificação das Contribuições do curso de Pedagogia para lidar com a diversidade na prática docente

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROFESSORES INVESTIGADOS																			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20
Contribuições advindas dos componentes curriculares	X	X	X	X	X											X				
Contribuições relacionadas aos aspectos pessoais								X			X			X	X	X	X	X	X	

Fonte: Dados obtidos por meio das entrevistas. Ano 2012.

As categorias se deram pela recorrência dos dados. Ao analisarmos a categoria relacionada às contribuições advindas dos componentes curriculares, os dados apontaram que foram os seguintes: Legislação Educacional, Educação com Povos da Floresta, Educação com Jovens e Adultos, Relação Interpessoal, Educação Especial e Fundamentos e Prática do Ensino de Arte. Isso pode ser verificado nos fragmentos das falas a seguir:

[...] nós tivemos algumas disciplinas que contribuíram muito, para esse aprendizado, para a gente vê na prática a questão da diversidade. Nós fizemos a disciplina de Educação Povos da Floresta, a disciplina EJA para trabalhar com jovens e adultos, a de Educação Especial que teve uma contribuição assim, maravilhosa, e a relação interpessoal para trabalhar esses... o cotidiano mesmo, a questão do homossexualismo, de raça, essa cultura que nós temos aí. (E2)

O componente curricular, Legislação Educacional, contribuiu para compreender a diversidade no que se refere aos direitos e deveres que o indivíduo possui; é o que evidencia a fala do E1 “*Porque dentro da universidade, a gente vê até onde você pode agir, até onde você pode atuar*”.

[...] nós temos a questão legislativa de como se configura, como se deve agir, como gestor se posiciona, na não só gestor mais qualquer profissional da parte gestora da escola, como orientador, supervisor, dentro de uma instituição. Então, assim essa diversidade, ela pode ser caracterizada um pouco por isso também, pela questão da legislação. Porque dentro da universidade, a gente vê até onde você pode agir, até onde você pode atuar. (E1)

Os componentes curriculares: Educação com Povos da Floresta, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Relação Interpessoal contribuíram de maneira prática para a compreensão da diversidade em suas diferentes dimensões (questão étnico-racial, de sexualidade etc.). É o que o E2 aponta em sua fala: “*nós tivemos algumas disciplinas que contribuíram muito, para esse aprendizado, para a gente vê na prática a questão da diversidade.*” Quanto a isso, Imbernóm (2000) afirma que, atualmente, “a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico.” É o exercício de outras funções como, motivação, luta constante contra a exclusão social, as relações com as estruturas sociais e com a comunidade entre outras.

[...] a disciplina Educação com Povos da Floresta contribuiu, [...] trabalhava a questão da diversidade enfocando [...] os ribeirinhos, os indígenas, [...] quilombolas, também o seringueiro e os seringalistas. (E3)

[...] nós tivemos uma matéria que foi bem trabalhada foi a questão indígena, com a professora [...], ela aprofundou bem. [...]. (E5)

O Brasil configura um cenário próprio da questão multicultural, pois as relações interétnicas são construídas e reconstruídas no tempo. Conforme Candau (2011, p. 17), “uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes”. A autora afirma ainda que a “formação histórica dos brasileiros está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que é uma maneira violenta de negação de sua alteridade”.

O componente curricular, Educação com Povos da Floresta contribuiu com relação à diversidade, visto que abordou assuntos que dizem respeito às minorias sociais. É o que evidencia a fala do E3, *enfocando [...] os ribeirinhos, os indígenas, [...] quilombolas, também o seringueiro e os seringalistas.* Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) ressaltam que “apresentando heterogeneidade em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo, na relação do país consigo mesmo, comumente prevalecem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a

grupos étnicos, sociais e raciais. Quanto a isso, Candau (2011) afirma que atualmente há uma consciência maior a respeito do caráter homogeneizador e monocultural da escola, bem como a consciência da necessidade de rompimento desta visão e a construção de práticas educativas que evidenciem e tornem presentes a questão da diferença e do multiculturalismo no ambiente escolar e na sala de aula. Consciência de uma prática baseada num fazer político reflexivo.

Em outro relato temos:

[...] Quanto às disciplinas que trabalharam a diversidade eu me lembro de uma dada pela professora [...] que era Educação para os Portadores de Necessidades Especiais⁶ que contribuiu bastante. (E4)

A diversidade também foi trabalhada no componente curricular Educação Especial, isso pode ser comprovado nas falas dos entrevistados. Contudo, alguns apontaram que foi superficial e essa questão na prática é um grande desafio. Isso é o que diz o E9:

[...] eu tive muita dificuldade com uma aluna especial, eu não sabia o que fazer com a menina, [...] e eu não sabia nem por onde começar, como preparar material para ensiná-la, [...] e a direção da escola também não entendia nada de educação especial, cada dia para mim era um desafio.

Como notamos, a educação inclusiva ainda é um desafio aos professores. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) apontam que a educação escolar deve ter clareza de sua tarefa com relação à diversidade humana e trabalhá-la como fator de crescimento de todos os sujeitos no processo educativo. É necessário trabalhar, desde a escola, o convívio e a valorização das diferenças, pois durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da escola. O aluno com deficiência era atendido separadamente ou era excluído do

⁶ No ano de (2007), em que foi cursado esse componente curricular, a sua nomenclatura era Educação para Portadores de Necessidades Especiais. Atualmente a PORTARIA N° 2.344, de 3 de novembro de 2010 - Oficialmente dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução n° 1, de 15 de outubro de 2010, do CONADE em seu Regimento Interno, a começar pela substituição do termo "portador" para **Pessoa com Deficiência**.

processo educativo. A educação especial quando existente mantinha-se apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais. Taylor (2002, p. 31) afirma, “os ‘outros’, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles”. Na sociedade há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os grupos diferentes em espaços diferenciados, onde somente os “iguais” poderão ter acesso. (CANDAUI, 2011).

Trabalhar a diversidade tem sido uma problemática (um grande desafio) para a prática pedagógica dos licenciados em Pedagogia. Pesquisas de Machado (2004) e Teófilo (2004) demonstram a sinalização de uma lógica perversa do currículo, apontando que esses profissionais não se sentem preparados para atender às demandas culturais diversificadas que fazem parte do contexto educacional.

Dessa forma, coloca-se em discussão a relevância da formação baseada numa proposta multicultural, em que os cursos de Pedagogia tenham como propósito a reelaboração de suas matrizes curriculares incluindo conteúdos que abordem a diversidade cultural e o multiculturalismo.

[...] Em Arte [...] foi discutido a diversidade e acaba não abordando só sala de aula. [...] Trabalhar na educação não é trabalhar só a sala de aula. Ao trabalhar na sociedade você está ligada aos fios que te liga à sociedade e a todas as diferenças. (E16)

Observamos que a fala do Egresso¹⁶ demonstra que a Arte enquanto componente curricular tem sido favorável à discussão sobre a diversidade, haja vista que a arte, envolve o conhecimento, a apreciação, a reflexão da natureza, das produções individuais e coletivas de distintas culturas e épocas como manifestação humana. (BRASIL, PCN ARTE, 1997). E o E16 evidencia isto com clareza ao afirmar: “*Ao trabalhar na sociedade você está ligada aos fios que te liga à sociedade e a todas as diferenças*”.

Giroux (1986) confirma a necessidade de tornar a escola um lócus favorável à compreensão das diferenças ao apontar que por ser um

território onde se manifestam híbridas identidades culturais, formadora de discursos que reafirmam ou contestam as relações é um ambiente favorável para identificar, reconhecer e compreender as diferenças existentes.

Porém, é preciso compreender e considerar os processos identitários dos atores que compõem o cenário educacional e as relações sociais que constituem a sociedade brasileira, tanto no presente quanto no passado.

No que tange à categoria relacionada às contribuições pessoais, estas foram evidenciadas nas seguintes falas:

[...] Abriu mais a visão de como trabalhar, [...] desenvolveu muito em mim o lado crítico. (E8)

Com certeza houve contribuição, houve crescimento né?, Ampliação de visão em relação a tudo (E11)

Com certeza eu digo até que... na questão da minha vida pessoal, a Pedagogia em si ela me deu um norte sobre educação dos meus filhos, sobre alguns valores que eu achava ser correto, alguns pontos de vista que eu mudei a ao longo desses anos [...] (E14)

Fica evidente nos relatos dos egressos que o curso de Pedagogia oportunizou a reflexão sobre visões negativas que devem ser desconstruídas pelo próprio acadêmico. Isso é claro na fala do Egresso 14 ao afirmar que contribuiu como um norte na educação dos filhos e valores que considerava corretos e ao apontar a mudança de pontos de vista.

É possível notarmos na fala do egresso que muitos ainda têm visões negativas com relação às representações sociais dos coletivos diversos, por exemplo, os que veem os setores populares, os jovens como problema social, ameaçadores, violentos, com problemas de comportamento e sem referentes éticos.

Se referindo a essas visões, Arroyo (2008) aponta o descortinamento da visão negativa no campo da moralidade humana que ao longo da história recaí sobre os indígenas; negros; pobres; pessoas do campo e das

periferias; sobre os movimentos sociais onde suas lutas são classificadas como primitivas e desordenadas e a demonização dos movimentos sociais onde a diversidade é vista de forma negativa pela cultura social e política.

Na fala do Egresso 8, percebemos a contribuição do curso para uma visão mais consciente da realidade social e política quando afirma: “*Desenvolveu muito em mim o lado crítico*”. É possível notarmos a preocupação em considerar todos os silêncios e todas as discriminações que são manifestadas na sala de aula.

[...] foi bem trabalhado mesmo, a gente aprende a respeitar, ver com outros olhos, aquilo que... principalmente eu, não via. Porque [...] trabalhar a diversidade faz com que a gente veja a educação com outros olhos. [...] (E15)

O Egresso 15 demonstra em sua fala, uma percepção mais clara e consciente acerca da diversidade ao dizer que aprendeu a respeitar e ver com outros olhos, até mesmo enxergar aquilo que muitas vezes não era visto.

Os Egressos 16 e 17 afirmaram que o curso de pedagogia contribuiu para que os mesmos compreendessem não somente o universo da sala de aula, mas, conhecer o cenário de suas vidas e as necessidades dos outros. [...] “para mim contribui muito, não só em sala de aula, mas na vida”. (E16). [...] “eu aprendi a conhecer as próprias necessidades como ser humano, a gente aprende também, a saber, a buscar entender a necessidade do outro.” [...] (E17). [...] “contribui para que eu não tivesse nenhum tipo de preconceito”. (E18).

Esses relatos mostram as preocupações de alguns egressos por encontrar-se e compreender-se historicamente. Arroyo (2008, p. 22) aponta que “a preocupação legítima por saber-se, por encontrar interpretações consistentes para suas histórias, sobre essas representações para dela se libertarem não encontram muito espaço na prioridade acadêmica”. Ainda o estudioso afirma que, os cursos de formação docente podem ser um *locus* privilegiado para a reeducação das instituições escolares e dos gestores sobre as representações da diversidade anteriormente excluídas, e que

atualmente lutam e pressionam pelo seu acesso e permanência. Segundo Pansini (2009), os professores abertos à realidade social, política e cultural dos seus alunos, ao identificar-se com as vicissitudes de sua realidade, dedicam-se a tornar o processo educativo uma possibilidade para que as condições nele emergentes experimentem as transformações necessárias a uma relação mais igualitária entre os sujeitos.

Na resposta do egresso 19, temos o seguinte:

“[...] contribuiu sim, em relação a até mesmo a nossa visão em relação ao que é diversidade. [...]” (E19)

Diante do exposto, notamos que as falas dos egressos demonstraram que houve contribuição do curso com relação à compreensão da diversidade, por meio dos componentes curriculares específicos e da vivência prática por meio dos estágios realizados pelos acadêmicos. Sendo assim, a convivência é permeada pelos valores da sociedade, pelo respeito ao outro e pelas diferenças de crenças, etnias, gênero, religiões. Por fim, é sabido que boas relações de convivência, não se encerram apenas em intenções, mas são concretizadas por meio de projetos coletivos organizados pela escola, que estejam atrelados à luta permanente contra as estruturas desumanizantes. (FELDMANN, 2009)

3.2.2 Os desafios enfrentados pelos docentes

Quanto à caracterização dos desafios enfrentados pelos docentes, foi possível identificar que esses estão relacionados às seguintes problemáticas: A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, que foi apontada como um desafio pela maioria dos professores entrevistados; e desafios relacionados ao preconceito: que se referem a questão indígena, étnico-racial, a opção sexual, religiosa e cultural.

Mencionaram, também, outras questões relativas ao preconceito, tais como: respeito às opiniões diferentes, o Bullying, a violência simbólica por meio de gestos e palavras, a educação de jovens e adultos – EJA, a situação sócioeconômica e a mudança de comportamento dos professores.

E em seguida, para melhor entendimento, apresentaremos o quadro 13 que facilitará a visualização dos desafios.

Para melhor entendimento acerca dos desafios enfrentados pelos docentes sujeitos da pesquisa, apresentaremos a análise de cada um deles separadamente.

Quadro 13 - Caracterização dos desafios enfrentados pelos egressos na prática docente

CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROFESSORES INVESTIGADOS																			
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20
Inclusão de alunos com necessidades especiais			X	X				X	X	X	X	X	X	X		X		X		X
Preconceitos					X	X			X							X				
Outros Desafios																				
Inclusão																				
Preconceito com relação à questão:																				
- indígena																				
- étnico-racial																				
- a opção sexual																				
- religiosa e cultural																				
- respeito às opiniões diferentes																				
- Bullying,																				
- violência simbólica																				
- educação de jovens e adultos - EJA,																				
- situação socioeconômica																				
- mudança de comportamento do professor																				

Fonte: Dados obtidos por meio das entrevistas. Ano 2012.

Desafios enfrentados pelos docentes sujeitos da pesquisa, análise de cada um deles separadamente.

- **Com relação à questão da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Doze dos professores entrevistados apontaram a inclusão do deficiente como o maior desafio para eles.

As entrevistas revelaram, por meio das falas de parte dos Egressos, que a Educação Especial e/ou Inclusiva ainda causa um certo estranhamento, desconforto e frustração em alguns professores. “*A questão da inclusão, por exemplo, é um problema, é um desafio que a escola está enfrentando*” (E8). A Educação Inclusiva foi absorvida imediatamente pela cultura educacional através de uma percepção equivocada de que esta pudesse ser reduzida apenas à educação especial. O que deixa margem para a discussão a respeito da inclusão dos deficientes em escolas regulares ou em instituições específicas.

A integração social do deficiente acaba sendo restringida aos limites da escola. Com a legislação que torna obrigatória a inclusão, foi possível que a pessoa com deficiência adentrasse os espaços antes disponíveis apenas aos “comuns” ou “normais”, ou seja, àqueles que não apresentam nenhum tipo de deficiência, o que é muito relativo, pois não se pode afirmar que exista uma pessoa “perfeita” ou “normal”, isso depende do ponto de vista social, cultural e até mesmo ético.

[...] A questão da inclusão, por exemplo, é um problema, é um desafio que a escola está enfrentando, e os professores a gente observa que, não tem preparo, parece que não estão buscando. [...] (E8)

Embora seja investido em cursos de formação continuada para os professores, com o intuito de “prepará-los” para trabalhar com o aluno deficiente, percebe-se que estes profissionais não se sentem preparados

para lidar com o diferente. Na verdade, é preciso desconstruir os valores que se têm ao se discutir o sujeito da educação inclusiva.

Aos deficientes e aos demais marginalizados sociais, nada se ofereceu exceto o direito à vaga e à permanência na escola. Mais do que mero direito à vaga e à permanência do aluno deficiente nos espaços escolares, é a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo da oportunidade de uma ter uma experiência na sociedade.

Eu trabalho na sala de recursos com essa questão da Educação Especial. [...] é um desafio, você tem uma diversidade muito grande, no caso da deficiência você tem uma aluno com autismo, um com Down, outro surdo, então é muita coisa que você tem que aprender, tem que conhecer. [...] (E4)

[...] Nós temos alunos especiais, temos hiperativos, temos cadeirantes, temos com déficit intelectual, esses são os desafios que a gente enfrenta. [...] (E16)

[...] Deficiente mental DM⁷, deficiente auditivo [...] a educação inclusiva, por exemplo, [...] a LIBRAS⁸ é um desafio muito grande, como trabalhar com essas pessoas. [...] (E18)

Fica claro na fala do Egresso 4, “*no caso da deficiência você tem um aluno com autismo, um com Down, outro surdo*”, que ao entrar em contato com a diversidade de deficiências, o professor sente-se surpreso por não saber num primeiro momento como lidar com elas, com cada aluno e suas necessidades particulares. O que se torna um desafio. A fala do Egresso 9 confirma a angústia que sente: “*pensei em até abandonar a sala de aula, era um aluno especial e eu não sabia como lidar*”.

[...] Os desafios que eu enfrento a respeito da diversidade, seria, [...] a questão da educação especial. [...] (E5)

⁷ DM era a sigla utilizada para o termo Deficiente Mental, que atualmente foi substituído por Déficit Intelectual.

⁸ A sigla LIBRAS significa Língua Brasileira de Sinais (língua materna dos surdos)

Em relação à Educação Especial, no ano passado eu passei por um momento muito difícil, pensei em até abandonar a sala de aula, era um aluno especial e eu não sabia como lidar. [...] (E9)

[...] Eu vejo que o maior desafio para mim hoje é na APAE. [...] (E10)

Quanto ao Egresso 10, ao mencionar que o seu maior desafio está na APAE, aponta o preconceito que existe com relação ao aluno da APAE.

“[...] na APAE a gente tem enfrentado muitas barreiras no nível profissional, da família e da sociedade. A família muitas vezes sente vergonha de expor o filho e deixa-o em casa escondido. Quanto aos professores, há aquele profissional que fez pedagogia anos atrás e que não se atualizou, ele próprio cria barreira para fazer, por exemplo, um projeto interdisciplinar na escola ou passeio extraescola, uma parceria entre APAE e outras instituições e então tem profissional que não aceita, ele acha que não precisa sair desse espaço. Muitos veem esses indivíduos (alunos da APAE), como pessoas doentes, com atrasos mentais, incapazes de aprender e de integrar-se à sociedade e acreditam que só de estarem na APAE, já está bom.”

Já, na resposta do Egresso 11, temos:

Um exemplo que eu lidei, logo que saí do curso, eu já entrei em sala de aula é apavorante a questão das Necessidades Especiais. [...] porque a lei diz que esse aluno tem que estar lá e, escola tem que se adequar a necessidade dele, mas a realidade não é essa. [...] (E11)

A educação inclusiva e a inclusão de uma maneira geral, ainda não são compreendidas pelos docentes e pela sociedade. No entanto, ela está pouco a pouco sendo efetivada mediante legislação específica, que é positiva ao tornar obrigatória a inclusão de todos na escola e na sociedade. Por outro lado, isso tem gerado conflitos, pois ainda há uma visão pragmática homogeneizadora quanto ao padrão de normalidade. Acerca disso, Diniz-Pereira (2008, p. 23) diz que “o olhar escolarizado sobre os coletivos diversos ainda é mais exigente do que vê-los como alunos. Serão medidos por um perfil único de alunos”. E, segundo o autor, durante toda trajetória

escolar, desde o ingresso na escola, todos sem diferença, terão de aprender a ser alunos e a se adaptar ao mesmo protótipo de aluno.

Então, eu posso citar até alguns exemplos que já aconteceram é... nessa escola que eu trabalho, o ano passado no estivemos com uma situação bem conflitante, das famílias não aceitar uma criança portadora na sala de aula estudando junto com os filhos delas né?. Então assim, os pais até queriam fazer um abaixo-assinado para tirar a criança da escola. [...] (E12)

Os desafios são esses: você pega um aluno que tem uma determinada deficiência e você não tem a menor noção de como lidar com esse aluno, e você não sabe como você vai ensinar esse aluno. Você não tem conteúdo específico para passar para esse aluno. [...] (E13)

Como podemos preceber, os professores sentem a necessidade de material didático e estrutural enquanto suporte pedagógico para o atendimento das deficiências de cada aluno. Um exemplo disso é que não há nas escolas pesquisadas material didático para atender o aluno deficiente, ou seja, não há disponibilidade de recursos específicos para cada caso e nem sempre a família tem condições de adquirir. Não há livros e materiais impressos em Braille para os alunos cegos, não há acessibilidade às estantes mais altas das bibliotecas para os deficientes físicos, entre outras. No entanto, a legislação através da Constituição Federal do Brasil (1988) em seu artigo 1º, incisos II e III elege os fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana e no artigo 3º, inciso IV, os objetivos fundamentais a promoção do bem de todos sem qualquer tipo de preconceitos e discriminações. Também apresenta os princípios para o ensino de igualdade de condições de acesso e permanência na escola no artigo 206, inciso I. Porém, a Constituição garante a todos o direito e ao acesso à escola, mas não houve um planejamento e preparação de toda a estrutura física, curricular e pedagógica para receber os alunos deficientes. Primeiro eles foram incluídos e, só depois as adaptações as suas necessidades foram (estão sendo) feitas lentamente. Isso se confirma na fala do (a) Egresso(a) 20 “*A escola não tem estrutura para suportar*”.

Pereira-Diniz (2008) acredita que as propostas de formação docente devem compreender as tensões quanto à entrada e permanência dos coletivos diversos na educação básica e até mesmo na universidade, e incluí-las em seus cursos/programas de formação. O autor acredita ainda que os cursos podem explicitar como o modo único de ensinar, o protótipo único de aluno e os currículos únicos acabam fazendo parte dos processos de produção das diferenças em desigualdades.

Desafios tem, [...] e uma coisa assim que tem sido nova para mim é a questão de aluno com deficiência física por que a gente nunca acha que vai ter né? [...] A escola não tem estrutura para suportar, [...] não está preparada e os próprios alunos cobram, é engraçado isso, que os próprios alunos [...] falam tia tem que fazer uma rampa aqui. [...] (E20)

O desafio é em relação educação especial, [...] ainda há muita dificuldade e aceitação de alguns professores com a inclusão desses alunos em sala de aula comum. Apesar das capacitações, apesar das campanhas, apesar da lei que está aí para ser cumprida, as pessoas ainda relutam, ainda tem dificuldade e, ainda pensam como pensavam no século passado. [...] (E14)

Ao observarmos atentamente a fala do Egresso 14, notamos que demonstra a resistência de alguns em aceitar o diferente. Pereira-Diniz (2008) afirma que uma função importante dos cursos de formação docente é a desconstrução de olhares escolares ingênuos sobre a diversidade.

Fernandes (2006), também, aponta a existência de três tendências acerca do modo de pensar e praticar a inclusão nos sistemas educacionais e que diferem em sua concretização na sala de aula. Essas tendências são: a inclusão condicional, a inclusão total ou parcial e a inclusão responsável.

A inclusão condicional⁹ é a tendência que apresenta uma forma mais conservadora de pensar a inclusão e são apontados vários empecilhos para que a mesma não ocorra ou seja inviabilizada, como a formação e preparo do professor, acessibilidade e local adequado, falta de materiais, entre outros. Na Inclusão total ou radical a concepção é de que todas as pessoas

⁹ Grifo nosso.

devem ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro de uma escola regular, e não em estabelecimentos escolares especiais. Ideia inclusive defendida por Montoan (2002). Por último, a inclusão responsável objetiva criar oportunidades efetivas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem da pessoa, sendo ela deficiente ou não. Para isto, é necessário buscar a reestruturação das políticas de inclusão educacional.

Após análise das falas dos sujeitos foi possível percebermos que não há um entendimento coerente/claro sobre o conceito de inclusão, e que prevalece a concepção de inclusão condicional ao apontarem vários fatores (“a escola não tem estrutura”, “apesar das capacitações [...] as pessoas ainda relutam”, “não tem conteúdo específico”) como justificativa para impedir os deficientes ao acesso à escola regular.

- **Questões relacionadas ao preconceito:**

Os egressos apontaram o preconceito como um desafio e ligados a ele estão às questões indígenas mencionadas por dois entrevistados, e a opção sexual, citada por cinco professores. Três entrevistados afirmaram que o preconceito está relacionado à questão étnico-racial, um egresso citou a questão religiosa e dois falaram do preconceito cultural.

Os entrevistados mencionaram outras questões relativas ao preconceito, tais como: respeito às opiniões diferentes (citada por 3 egressos), o Bullying (mencionado por 3 docentes), a violência simbólica por meio de gestos e palavras (apontada por 2 sujeitos da pesquisa), a educação de jovens e adultos – EJA (apenas 1 egresso se reportou a esse tipo de preconceito), a situação sócio- econômica (mencionada por 5 egressos); e (2 entrevistados) e o apontamento da mudança de comportamento dos professores como uma forma de preconceito (2 entrevistados).

E para um melhor entendimento, apresentaremos a análise de cada uma separadamente.

- **Com relação à questão indígena, as falas apontam que há preconceito:**

As falas afirmam que o preconceito relacionado ao indígena existe no contexto da sala de aula. O Egresso 2 afirma:

[...] Já trabalhei com alunos indígenas. É uma cultura diferente, e você transmite isso para outros colegas [...] e aí você vai lidando com a situação, colocando os pontos de vista de cada cultura, colocando o respeito a cada cultura. [...]

O Egresso 5 demonstra, claramente, as situações de preconceito ao indígena:

[...] Eu também trabalhei com índio, o indígena, e o que acontecia, eles (colegas de sala) quando iam chamar o aluno, eles chamavam por um apelido, e quando eu perguntava fulano de tal está faltando às minhas aulas, eles falavam não professor, ele é índio, como se o índio não tivesse condições de aprender. Ah, Fulano, o que está acontecendo você tirou nota baixa, não liga não professor, ele é índio. (E5)

As atitudes que os estudantes têm em relação ao indígena, conforme apontado na fala do Egresso 5, reflete a primeira fase dos processos de escolarização indígena no Brasil. Ferreira (2001) afirma que a educação nesta fase serviu para instalar relações de submissão e dominação, para introduzir a história e os valores da sociedade dominante. E as práticas educativas tinham como objetivo: “negar a diversidade dos índios, aniquilar culturas e incorporar à mão-de-obra indígena à sociedade nacional”. (FERREIRA, 2001, p. 72).

Arroyo (2008) alerta para urgência de destacar nos cursos de formação docente, na pesquisa e na reflexão teórica os processos históricos brutais de produção da diversidade e das diferenças em desigualdades. E a desconstrução das persistentes justificativas dessa produção histórica que culpam os próprios coletivos diversos: sua ignorância, seu atraso, sua

incultura, seu primitivismo, sua irracionalidade e sua imoralidade e os vitimam.

É importante pensarmos na elaboração de um currículo com proposta de educação multicultural para os cursos de formação de professores. Moreira (2001, p. 43) questiona “que tipo de professores estão sendo formados por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial¹⁰ quanto na formação continuada? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos?”. Ainda, Santomé (2005) afirma ser muito raro que os professores desafiem, no espaço da sala de aula, os alunos à reflexão e à investigação sobre as questões relacionadas à vida e à cultura dos grupos mais próximos ao seu contexto.

Para Costa Bezerra (2009), o currículo multicultural “consiste em um estudo das questões culturais que perpassam a escola” e também no reconhecer a diversidade cultural como integrante do contexto escolar de saberes e práticas docentes. Estudar o multiculturalismo e suas implicações curriculares leva à busca de estratégias e alternativas didáticas e curriculares de reconhecer e compreender a diversidade cultural como parte inerente ao contexto educativo. Trata-se, de um currículo de caráter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações. “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 2001, p.12). E, “Multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política”. (SILVA, 2005, p.86).

Assim, a formação de professores, numa perspectiva multicultural materializou-se a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação – (Resolução CNE/CP nº 1/2006), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Pedagogia e Licenciatura. Esse documento legal compreende a docência como:

¹⁰ “Formação inicial” é uma expressão usada na literatura nacional que se refere à formação de professores. No entanto, há consciência das críticas quanto ao uso dessa expressão. Diniz-Pereira (2008) apresenta justificativas para a utilização do termo “formação acadêmico profissional”, em substituição à formação inicial.

§ 1º [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, art. 2º § 1º)

Peter McLaren (1997) defende o “multiculturalismo crítico” como sendo adequado ao currículo de formação docente, uma vez que o mesmo propõe uma compreensão da realidade, ou seja, ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos. É necessário o compromisso com a formação tanto dos docentes quanto dos grupos historicamente excluídos, que no caso em questão são os indígenas.

Diante do exposto, percebemos que o currículo multicultural, por sua vez, deve estar centrado na análise das relações sociais.

É importante, ressaltar que se torna urgente a formação de professores não somente numa perspectiva multicultural como enfatizado acima, mas na perspectiva de um currículo totalmente fundamentado com teoria e prática pedagógica.

- **Preconceito em relação à orientação sexual (identidade e gênero):**

Ao reportar-se ao preconceito relacionado à livre orientação sexual, os egressos utilizaram termos antigos “homossexualismo/homossexualidade”.

Fernandes explica o termo homossexual, afirmando que (2004)

[...] se deve a junção do prefixo grego *homós*, que quer dizer semelhante, com o sufixo latim *sexus*, que se refere ao sexo, sendo, portanto, a relação existente entre pessoas de mesmo gênero. Isto é, o homossexual é o indivíduo que possui o desejo de se relacionar com outra pessoa que possua o mesmo sexo que o seu, sentindo-se o homem atraído por outro homem e a mulher atraída por outra mulher. Neste caso, a pessoa não nega sua formação biológica, apenas

possui seus desejos físicos e amorosos inclinados exclusivamente para a pessoa de mesmo sexo. (p.21)

Para compreensão do assunto, é fundamental destacar os termos identidade de gênero e identidade sexual. A identidade pode ser destacada de modo amplo, como um conjunto de aspectos individuais que caracteriza o indivíduo. Está ligada diretamente à maneira e à concepção que o ser humano tem de si mesmo (auto- percepção), individual ou socialmente, e esta pode ser modificada ao longo de toda a vida de acordo com as transformações pessoais. (CIAMPA, 2005).

Para conceituar identidade de gênero, usaremos o pensamento do psicólogo John Money (1921-2006), mencionado por Marco Torres (2010), em seu livro “A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania (lésbicas, gays, Bissexuais e transexuais) LGBT na Escola”. Money acredita que a identidade de gênero está muito além do sexo como marca genital que caracteriza o ser masculino e feminino. Ele afirma ainda que, a criança poderia aprender a ser menina ou menino naturalmente, assim como aprende a falar. A natureza faria apenas a criação e a sociedade estabeleceria as normas. Nesta perspectiva, Guimarães (1995) enfatiza que a formação da identidade pessoal serve como base para a formação de uma identidade sexual. Esta se fundamenta na percepção que o indivíduo tem sobre o próprio sexo, que se evidencia no papel de gênero assumido nas relações sexuais.

Para Heilborn (2004, p. 43), “[...] essa identidade opera motivada por uma orientação erótica espontânea [...]”. Quanto aos papéis sexuais, estes são as formas de pensar, agir, enfim, são os padrões de comportamento criados e regulados pela sociedade e suas instituições. No entanto, o conceito de gênero não pode ser simplesmente reduzido aos papéis que são socialmente atribuídos aos homens e as mulheres. Deve ser compreendido como constituinte das identidades dos sujeitos. Essas identidades não são fixas ou inatas, são construídas e reconstruídas nas relações sociais e de poder. Poder exercido por diversas instituições presentes na sociedade que moldam essas identidades.

Quanto à sexualidade humana, esta pode se manifestar de formas diversas. Alguns entendem que a expressão sexual de uma pessoa ocorre como um fator natural inerente ao ser humano, o que não pode ser visto como uma escolha ou opção ou doenças físicas e psicológicas. Fernandes (2004) afirma que são muitas e diversificadas as formas de expressão da sexualidade humana. Acredita que não se trata de um impulso automático e instintivo; e não se pode dizer que a homossexualidade seja uma opção, uma alternativa, escolha, tampouco um desvio de personalidade do indivíduo. Trata-se de uma simples variante natural da expressão sexual humana, uma forma diferente de vida, que merece todo o respeito e compreensão.

Embora existam estudos e pesquisas que busquem respostas em fatores genéticos, biológicos, comportamentais ou sociais para compreensão das causas e origem da homossexualidade, não há nada ainda que a explique. “Não se trata de uma atitude consciente e deliberada, ninguém acorda um belo dia dizendo: a partir de hoje eu vou ser homossexual, ou, ao contrário: depois de domingo não serei mais homossexual! [...]”. (FERNANDES, 2004, p. 32)

As instituições escolares necessitam compreender as questões relacionadas à identidade de gênero para que estas possam ser discutidas no contexto das salas de aula. Pois é sabido que as uniões homoafetivas fazem parte da realidade social.

A terminologia relações homoafetivas utilizada para se referir a relações homossexuais, iniciou-se por um neologismo criado pela jurista Maria Berenice Dias, que desenvolve diversos trabalhos acerca da união entre pessoas de mesmo sexo¹¹.

Dessa forma, tem-se preferido o termo homoafetividade à homossexualidade, por ser concebido como mais adequado para se referir as relações de afeto entre pessoas do mesmo gênero e pelo motivo do preconceito já estar atrelado ao termo homossexualidade.

¹¹ MARTANHÃO, Gabriela. **Relações homoafetivas**: união de afeto. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/porta/web/hp/41/docs/relacoes_homoafetivas_unioes_de_afeto.pdf. Acesso em 15 de dez. 2012.

Com relação à orientação sexual, mesmo ciente de que o tema sexualidade esteja presente e seja cada vez mais discutido fora da escola através dos meios de comunicação de massa e pela rede mundial de computadores – Internet, tal assunto ainda é considerado um tabu na escola, mais especificamente na sala de aula, pelo menos é o que muitos professores legitimam em suas falas.

Para Loro (2000, p. 6), a sexualidade

Envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas.

Bell Hooks (1994) relata em seu artigo sobre erotismo e prática pedagógica, que na educação fomos treinados a ignorar o corpo e seus prazeres, argumentando ainda, que o corpo nas escolas foi apagado para passar despercebido ou para que fosse ignorado, porque a preocupação deve ser com a mente ou cognição. Os corpos que entram na sala de aula não têm desejo, não pensam em sexo, ou que são dessexualizados para adentrar esse recinto, “como se os significados constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separadamente de nossos desejos” (HOOKS, 1999, p. 126).

As falas de alguns egressos apontaram que questões relacionadas à sexualidade estão presentes de forma preconceituosa na escola.

[...] a gente passa pelo problema também de homossexualidade que está sendo muito frequente. [...] (E1)

[...] os desafios que são os preconceitos, os preconceitos acho que são os piores, [...] nós temos alunos homossexuais e tem esse conflito interno. [...] (E3)

Ao se referir a livre orientação sexual utilizando o termo homossexualismo, os egressos demonstraram a falta de compreensão acerca do

conceito de identidade de gênero. É necessário que este assunto seja conhecido, discutido, compreendido e respeitado, principalmente pelos professores, uma vez que não se pode negar as diferenças existentes nas salas de aula. A comunidade escolar deve ser convidada a refletir sobre sexualidade e identidade de gênero, não com vistas somente ao cumprimento jurídico, mas pensando em garantir o caráter humanístico da educação para a diversidade.

Sacristán (2001 p. 15) afirma que no contexto atual, “a modernidade aborda a diversidade de duas formas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou ‘segregando-o’ em categorias fora da ‘normalidade’ dominante”.

Ainda na fala de alguns egressos temos:

[...] “E eu enfrentei uma situação assim, de homossexualismo que eu não sabia... no início eu não sabia como lidar”. (E9)

[...] a questão do homossexualismo, que é um tema assim, que a gente discute em sala, mas as pessoas por mais que cada um tem a maneira de viver... [...] a questão da diversidade é desrespeitada pelos próprios colegas. [...] (E5)

[...] questão do homossexualismo está sendo fortíssima. [...] Eu vejo, eu sinto muitas vezes, o próprio professor atuante da sala de aula ele passa um certo conflito, e você tem que saber ajudá-lo a resolver aquilo tudo. [...] (E7)

Douglas (1966) aborda essa questão (homossexualismo) mencionando que a cultura no sentido dos valores públicos padronizados, de uma comunidade faz a intermediação para a experiência dos indivíduos, fornecendo algumas categorias básicas, pelo qual as ideias e valores são higienicamente ordenados, e tem também autoridade, uma vez que cada um é induzido a concordar por causa da concordância dos outros.

Apesar das variadas formas de manifestações das sexualidades, por meio das mídias, nem todos os professores se sentem à vontade para discutir essa temática em sala de aula. O que deve ser considerado é a urgência em não patologizar a união homoafetiva e não defender nenhum

desejo sexual como hierarquicamente superior ou mais legítimo a outro. E o professor poderá trazer as temáticas relativas à sexualidade para serem discutidas em sala de aula, uma vez que os alunos estão constantemente em contato com elas através dos meios de comunicação e pela internet.

Lopes (2011, p. 143) ressalta, também, “a relevância de mostrar a natureza fabricada tanto da heterossexualidade como da homossexualidade, analisando as estratégias e artifícios envolvidos em sua construção”. A escola deve oportunizar ao aluno momentos de aprendizagem que o faz duvidar das certezas e das verdades sedimentadas. O autor refere-se, também, à possibilidade de que seja incluída na educação a compreensão de que os sentidos que nos rodeiam são construções ou invenções e que como tais podem ser refeitos, redescritos, ou reinventados.

Além disso, em consequências da discussão desse assunto, já temos, Conforme reportagem publicada pelo G1, a aprovação no dia 14 de maio de 2013, pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ de uma resolução que obriga os cartórios de todo o país a celebrar o casamento civil e converter a união estável homoafetiva em casamento. No entanto, a decisão do CNJ poderá ser questionada no Supremo Tribunal Federal. Outra reportagem do G1, divulgada tendo como base o levantamento preliminar da Associação de Notários e Registradores do Brasil (Anoreg-BR), mostra que pelo menos 1.277 casais do mesmo sexo registraram suas uniões nos principais cartórios de 13 capitais, no último ano.¹²

- **As falas evidenciam o preconceito com relação à questão étnico-racial:**

Para maior compreensão da questão étnico-racial, apresentamos o conceito de raça e etnia.

¹²Notícia publicada pelo G1. Decisão do CNJ obriga cartórios a fazer casamento homossexual. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/05/apos-uniao-estavel-gay-podera-casar-em-cartorio-decide-cnj.html>. Acesso em 14/05/13.

Segundo Munanga (2000, p. 29)

Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada.

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e espacial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.

Tendo o termo “raça”, perdido sua cientificidade biológica, alguns optaram pelo termo “etnia”. O termo raça é considerado por alguns sociólogos carregado de ideologia, por esse motivo adotam o termo etnia como sinônimo de raça, sem distinguir devidamente esses conceitos. Para Munanga (2000, p. 28), o termo etnia “é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”.

No entanto, podemos inferir que o racismo clássico sustenta a noção de “raça”, enquanto o racismo “novo” a noção de “etnia”, que na visão de Munanga trata-se de um léxico mais cômodo do que “raça”.

Diante disto é necessário compreender em que situação, por que, por meio de que e para quem o conceito de raça está sendo utilizado, para daí poder distinguir o seu significado. Distinguindo se a conotação empregada lhe atribui um caráter negativo e racista ou se lhe atribui um caráter positivo com a intenção de compreender a história e o reconhecimento da presença do negro na sociedade. (GOMES; MUNANGA, 2006).

As falas dos egressos apontam o preconceito étnico-racial nas escolas.

[...] os preconceitos, [...] as pessoas, elas ainda não sabem né? Essa questão do respeito, das diferenças e, já trazem esse preconceito às vezes de casa, e chega na sala de aula e não sabem trabalhar isso com os colegas, [...] e, aí, nós temos alunos negros mas que não se identificam como negros aí já tem esse conflito interno né esse conflito racial. (E3)

A questão racial é uma coisa que a gente pensa ah! Isso aí já está ultrapassada, mas existe, existe preconceito, muito preconceito. Assim... entre as próprias crianças, que não querem pegar na mão do coleguinha porque ele é negro. (E12)

No começo do ano eu fiz um cartaz e coloquei a figura de uma menina negra, coloquei e fui almoçar, quando eu cheguei, a diretora mandou recado: e disse que era para tirar. [...] (E16)

Podemos notar nos relatos descritos acima, que nas escolas há muito preconceito acerca da questão etnico-racial, pois são apresentados exemplos de atitudes discriminatórias.

Nilma Gomes (2008) alerta que foi no contexto acadêmico do final do século XIX e início do século XX que os “homens de ciência” ajudaram a produzir teorias raciais que naquela época, atestavam a existência de uma suposta inferioridade e superioridade racial. No entanto, Gomes afirma ainda que tais teorias foram derrubadas, superadas e condenadas ao longo da própria trajetória histórica nos meios intelectuais e na realidade social, os prejuízos sociais e o imaginário racista que foram reforçados e produzidos por elas, principalmente aos grupos étnico-raciais, não foram extintos. A autora explica que os resultados não afetaram apenas o campo da produção intelectual e a sociedade, mas de forma específica, a vida e a trajetória de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, inclusive na educação. Isso está evidente nas falas dos sujeitos da pesquisa, o egresso 3 aborda a questão do preconceito como resultado da educação recebida em casa. Os negros que não se identificam como negros porque foram ensinados a pensar que o negro é inferior ao branco.

Para o antropólogo Kabengele Munanga (2008)¹³,

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana.

O autor ao falar de raça, identidade e etnia relata que foi no século XX, graças à evolução nas pesquisas a respeito da Genética Humana, os cientistas descobriram que no sangue existiam critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas. Grupos de sangue, fatores na hemoglobina e algumas doenças hereditárias eram encontrados com mais frequência em determinadas raças do que em outras, o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos. Foi realizado o cruzamento envolvendo todos os critérios possíveis (a cor da pele, os morfológicos e os critérios químicos), o que deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças. Munanga (2000, p. 2) diz que com essas pesquisas comparativas pode-se concluir que os:

patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes à uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes à raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode, embora com menos incidência ser encontrado em outra raça. Assim, um senegalês pode, geneticamente, ser mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, da mesma maneira que raros casos de anemia falciforme podem ser encontrados na Europa, etc. Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os

¹³ Em entrevista concedida a ESTUDOS AVANÇADOS, sobre a difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Disponível em <http://umnegro.blogspot.com.br/2008/05/kabengele-munanga-difcil-tarefa-de.html>. Acesso em 28 de Nov. de 2012.

estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. [...] A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes.

Diante dessas descobertas, foi possível argumentar contra atitudes preconceituosas e discriminatórias. Abramowicz (2006) revela que, a partir das duas últimas décadas do século XX, houve mais abertura política no país, o que tornou possível um conjunto de manifestações de segmentos sociais demonstrando seu descontentamento por meio de inúmeros movimentos reivindicatórios, com o intuito de coibir o tratamento discriminatório recebido no cotidiano e também, por não se sentirem contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social. Destacando o movimento de mulheres e o movimento negro, cujas manifestações tornaram visíveis os processos de discriminação que ocorrem em diferentes espaços, inclusive na escola.

Gomes (2008, p. 115) enfatiza que para uma educação anti-racista são necessárias ações afirmativas com vistas a corrigir desigualdades historicamente construídas e impostas a determinados grupos sociais, não se limitando apenas aos negros, mas aos indígenas, às mulheres, aos homossexuais (homoafetivos), à pessoa deficiente e aos demais grupos que têm seus direitos negados devido ao tratamento discriminatório e excludente que é dado às diferenças.

Por isso, são necessárias “mudanças da matriz de políticas públicas ao se reconhecer que tais grupos precisam ser tratados desigualmente para atingir a tão reivindicada igualdade de tratamento nas várias esferas da vida social”. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 7).

Gomes (2008) acredita que além do compromisso social e intelectual capaz de reconhecer e discutir seriamente a intensa diversidade cultural com a presença ativa do segmento negro, a universidade deve ter o compromisso ético com os grupos sociais e étnico-raciais que ela mesma ajudou a excluir durante alguns anos.

- **No que se refere à questão religiosa**

A fala do Egresso 5, aponta que há o preconceito em sala de aula, e leva-nos à inferir que a religião é um deles:

[...] você tem que ficar o tempo inteiro trabalhando essa questão para que eles aceitem essa diversidade, a gente discute em sala, mas as pessoas por mais que cada um tem a maneira de viver, tem a religião, não estão preparados, não respeitam. [...] (E5)

Silva (2001) discute como a diferença é marcada em relação à identidade. E que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, o que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. E argumenta que a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Para ele, essas formas de diferença: a simbólica e a social, que acontecem nas relações sociais, são estabelecidas pelo menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. “Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividí-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles, eu/outro”. (SILVA, 2001, p. 40).

O sociólogo francês Émile Durkheim argumenta que o significado é produzido por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com os sistemas classificatórios. E que esses sistemas de classificação é que dão ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais. Ao argumentar sobre as formas elementares da vida religiosa, postula que sem símbolos, os sentimentos sociais teriam uma existência apenas precária. (DURKHEIM, 1954/1912, apud, SILVA, 2002).

Ao utilizar a religião como um modelo de como os processos simbólicos funcionam, Durkheim aponta que as relações sociais se produzem e reproduzem através dos rituais e símbolos, classificando as coisas em dois grupos as sagradas e as profanas. Para o autor não existe nada inerente ou

essencialmente sagrado nas coisas, os artefatos e as ideias se tornam sagrados simplesmente porque são simbolizados e representados como tais.

As relações estabelecidas no contexto escolar são marcadas pela afinidade entre os grupos que comungam dos mesmos ideais, tendendo a exclusão dos que têm um pensamento divergente ou são “diferentes”.

Diante disso, a Constituição Federal do Brasil em seu artigo 5.^o inciso VI assegura o direito à religião:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n^o 9394/97 em seu artigo 33, inciso I e II, reza que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

A ideia de modalidade confessional ou interconfessional tem como responsável para a elaboração e construção do programa, os próprios religiosos que são preparados e credenciados pelas suas igrejas. Outra questão que deve ser observada é que se a escola é laica e gratuita, porque há a preocupação com a educação religiosa. Mesmo considerando-a importante não há a responsabilidade financeira quanto a sua oferta, isso é o

que diz o caput do artigo 33 da C.F. (1988) ao afirmar “sem ônus para os cofres públicos”.

Assim, notamos que a escola e o professor se deparam com incertezas e conflitos diante da educação religiosa, visto que nem mesmo a legislação aponta com clareza como esta deve ser oferecida e desenvolvida nas escolas.

- **A pesquisa evidencia que há preconceito com relação à questão cultural:**

[...] Há o preconceito com a cultura, são vários aspectos. [...] Então esse ano, eu comecei, trabalhando numa escola onde a adversidade¹⁴ é mais respeitada. [...] (E5)

São muitas as diferenças culturais, [...] e a gente está trabalhando de forma é... interativa né? [...] até mesmo para quebrar um pouco a discriminação. Porque tem muita discriminação em sala de aula, e, mostrar que [...] tem que interagir, tem que respeitar o outro. (E17)

Ao discorrer sobre cultura, Silva (2012) enfatiza que cada cultura classifica o mundo com suas maneiras próprias e distintas. É pela construção dos sistemas de classificação que a cultura propicia os meios pelos quais se pode construir e dar sentido ao mundo social. Os sistemas partilhados de significação são entendidos como cultura.

Douglas (1966, p. 42) enfatiza que:

[...] a cultura, no sentido dos valores públicos, padronizados de uma comunidade, serve de intermediação para a experiência dos indivíduos. Ela fornece antecipadamente algumas categorias básicas, um padrão positivo, pelo qual as ideias e os valores são higienicamente ordenados.

Diante do argumento de Douglas a respeito da cultura como intermediação para as experiências dos indivíduos e que apresenta um padrão

¹⁴ Termo transcrito conforme fala do entrevistado.

universal a ser considerado, a escola deve lutar pela igualdade de oportunidades, pelo respeito às diferenças, lutar contra os estereótipos e os processos discriminatórios.

Com relação à luta contra a superação das diferenças, Fleuri (2005) argumenta que a luta contra as diferenças não é um movimento simples, porque os mesmos argumentos desenvolvidos e utilizados para a defesa de relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que estiverem inseridas, podem ser ressignificados para legitimar os processos de sujeição e exclusão.

Outras questões que são apontadas pelos professores como desafios enfrentados acerca da diversidade.

- **Os professores abordam que falta o respeito às opiniões diferentes**

[...] você vive num grupo de pessoas com opiniões diferentes, então, você tem que se colocar ali, colocar seus pensamentos, colocar o seu ponto de vista, na sua equipe, na comunidade. [...] (E2)

[...] a identidade de cada um, a sua aceitação, o seu modo de vida, as suas escolhas. Isso gera conflitos, [...] dentro do contexto social. [...] Então, dentro de uma escola hoje em dia o ambiente, é [...] de conflito diário. (E7)

É [...] Quando eu digo respeitar as diferenças, não é só a questão da opção sexual, raça, cor, mas, a diferença de pensamentos, a diferença de modo com a pessoa apreende e aprende as coisas, o modo como eu aprendo é diferente [...] do meu colega de trabalho, do meu filho, a sociedade enfim é diferente! [...] (E14)

Santos (2005) fala da necessidade que as pessoas têm de identificação e diferenciação e que suas semelhanças e diferenças são evidenciadas na troca entre várias categorias, especialmente as de ordem afetiva e cognitiva.

Acreditamos que seja necessário oportunizar aos professores momentos para reflexão e discussão acerca da prática pedagógica. A interação

possibilita a construção de hábitos, atitudes de cooperação, respeito e tolerância.

- **O *Bullying* é mencionado nas falas dos professores**

[...] a gente tem o problema do bullying agora, que está sendo muito frequente, [...] eu creio que, pela conjuntura do Brasil. [...] (E1)

Hoje em dia é o bullying, que está em voga aí, (o aluno) sofre um tipo de preconceito e a escola que era quem deveria dar o apoio às vezes discrimina também. (E5)

[...] o *bullying* é fortíssimo. [...] Então, eu vejo um desafio muito grande e, não é fácil. (E7)

Para uma melhor compreensão do assunto apresentamos a definição do termo bullying.

Conforme Fante (2005), o histórico do *bullying* é um fenômeno mundial tão antigo quanto à escola. O professor Dan Olweus foi o primeiro pesquisador que percebeu o fenômeno *bullying* em estudos realizados na Universidade de Bergen- Noruega. No entanto, o maior interesse da sociedade sobre este problema surgiu na Suécia, na década de 1970, e logo em seguida estendeu-se para vários países. Em 1982, ou seja, doze anos depois, ocorreu na Noruega o suicídio de três crianças com idade entre 10 e 14 anos, motivadas pela situação de maus-tratos a que eram submetidos pelos seus companheiros da escola, este acontecimento teve grande repercussão, o que mobilizou o governo Norueguês a fazer uma campanha nacional contra o *bullying* no ano seguinte.

No Brasil, foi realizada uma pesquisa entre os anos de 2000 a 2003 pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA, na cidade do Rio de Janeiro, envolvendo 5.337 alunos da 5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental (o atual 6^o ao 9^o ano), de 11 escolas, sendo 9 públicas e 2 particulares, e ao final, constataram que 40,5% dos alunos admitiram estar envolvidos em *bullying*, revelando também que este fenômeno se faz presente com índices superiores aos países europeus. (NETO; FILHO; SAAVEDRA, 2004).

Conforme Orson Camargo¹⁵, em artigo publicado pelo site Brasil Escola, (s.a) *bullying* é um termo inglês (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, intencionais, repetitivas, verbais ou físicas, que ocorrem sem motivo evidente, que são exercidas individualmente ou em grupo, cujo objetivo é intimidar ou agredir o outro, sem que este tenha a possibilidade ou capacidade para se defender e acontece por meio de uma relação desigual de poder. Camargo aponta que o *bullying* é dividido em duas categorias, o direto, mais comum entre os agressores masculinos e o *bullying* indireto, mais comum entre mulheres e crianças, causando o isolamento social da vítima.

Por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as situações de bullying possíveis, a seguir, estão relacionadas algumas ações que podem estar presentes: os apelidos, a ofensa, gozar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, ignorar, intimidar, perseguir, aterrorizar, dominar, agredir, ferir, roubar e quebrar pertences (NETO, FILHO, SAAVEDRA, 2004).

O *bullying* é intencional, não é provocado pela vítima, é caracterizado por atos de tirania e opressão que acontecem repetidamente de forma física ou psicológica. Esse é um problema que pode ocorrer em qualquer contexto, na escola, na família, no local de trabalho, na vizinhança.

As falas dos egressos apontaram o *bullying* como um desafio enfrentado no ambiente escolar, no entanto, não mencionaram nenhuma ação ou atitude que pode ser desenvolvida para amenizar essa problemática que adentra as escolas não só do Brasil, mas do mundo.

Segundo notícia publicada pela Agência Câmara, a Comissão da Educação aprovou no dia oito de maio de 2013, a proposta que torna obrigatória a adoção de políticas de combate ao *bullying* e ações destinadas ao diagnóstico e solução do problema, que deverão ser adotadas por todas as escolas, agremiações esportivas, clubes e estabelecimentos similares. O

¹⁵Definição do termo bullying dada por Orson Camargo que é colaborador do Brasil Escola e mestre em Sociologia. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em 13 de set. 2012.

texto aprovado é o substitutivo do relator, deputado Jean Wyllys (Psol-RJ), ao Projeto de Lei 1785/11, do Senado.¹⁶

Em seu texto, Jean Wylly altera o conceito de *bullying*, que segundo o relator, para ser caracterizada como tal, a agressão deve ser praticada entre pares, ser intencional e precisa haver relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Ressalta a importância de definir com clareza o *bullying* para evitar a banalização do conceito.

A Comissão de Segurança Pública inclui o trote entre as práticas consideradas *bullying*. Jean Wyllys determina que se considere na prática apenas a agressão continuada, ou seja, que permanece mesmo após o rito de iniciação contra uma vítima específica. A alteração também visa adaptar o conceito à definição acadêmica vigente. Uma das ações para combater o *bullying* conforme a proposta é a criação de grupos de apoio para estudar o fenômeno e atender às vítimas. Enfatizando que é necessário que as instituições evitem a punição dos agressores e busquem meios para reintegrar as partes. Os estabelecimentos ficarão obrigados a incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção e combate à prática, bem como criar programas de capacitação para toda a comunidade escolar.

Urge a instituição de programas preventivos por meio de parcerias entre a escola, a comunidade e a sociedade em suas múltiplas esferas, promovendo e desenvolvendo ações sobre essa temática, tais como capacitação de professores, palestras, discussões para compreensão do conceito de *bullying*, bem como para o levantamento de diagnóstico, intervenção e posterior encaminhamento dos casos para atendimento multiprofissional (médico, psicólogo, serviço de assistência social e jurídica) para reduzir ou pelo menos amenizar o *bullying*. Outras ações podem ser implementadas, tais como: incorporar ao Regimento Escolar regras para os casos de *bullying* e realizar atividades de orientação às vítimas e aos seus familiares.

¹⁶ Fonte: Agência Câmara. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/26850/educacao-aprova-medidas-para-combater-o-bullying/>>. Acesso em 10 de maio de 2013.

Por isso, pensamos que a escola diante dessa problemática, deve oportunizar momentos para o diálogo e a construção de relações de cooperação, respeito e compreensão do outro.

- **A Violência simbólica (gestos e palavras) também é apontada pelos professores:**

Com a pesquisa foi possível verificar através das falas dos entrevistados que há violência no espaço escolar. E que esta tem sido um desafio no contexto educacional quanto se trata de diversidade. Com relação a isso, Candau (2011, p.31) afirma: “a interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação, de exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência”.

O(a) Egresso(a) 7 demonstra com clareza as formas de violência que acontecem na escola: “*Eu acho que essa questão da violência é fortíssima, em todos os sentidos, violências não só de gestos, mas de palavras, de ofensas né*” [...] (E7).

Existem os rótulos que também podem ser considerados como uma forma de violência. A fala do(a) Egresso 6 aponta uma situação comum nas escolas:

[...] a escola que tem um menino que ele é um pouco mais terrível que outro, então ele acaba sendo apontado pelos próprios professores. Olha, ih! O ano que vem você vai pegar esse menino, cuidado porque esse aí é terrível e, aí, acaba ficando uma criança marcada. [...] (E6)

De acordo com Skliar e Duschatzky (2000), há três formas de enfrentar a diversidade que configuram os imaginários sociais sobre a alteridade: “o outro como fonte de todo o mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural e o outro como alguém a tolerar”. Segundo esses autores, há uma visão binária e dicotômica do outro. Uns são considerados bons, verdadeiros, autênticos, civilizados, cultos e defensores da paz. Os ‘outros’ são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas.

No campo da educação, a tolerância pode-se instalar em um pensamento débil, ou seja, evitar que se reflita, analise e tome posição em relação aos valores que estão presentes na cultura contemporânea, evitar assumir a conciliação como valor único e a questionar a “ordem”. (CANDAU, 2011). Para Taylor (2002), o sentido tácito da condição humana é capaz de bloquear a compreensão que se tem dos “outros”.

- **Um outro aspecto apresentado pelos professores como um desafio foi o preconceito com relação à Educação com Jovens e Adultos- EJA**

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, é uma modalidade de ensino que garante legalmente através do artigo Art. 208, inciso I, da Constituição Federal Brasileira, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

É possível verificar através da fala do(a) Egresso(a) 14, que há preconceito com relação a Educação de Jovens e Adultos, principalmente com os que tem mais idade:

[...] tem a questão da EJA aqui na escola, [...] vemos professores que ainda não tem maturidade, não tem paciência, e não sabe aprender com as experiências que a clientela da EJA proporciona. [...] ainda há o preconceito com a questão idade, ah! Fulano tem 40, 50, 60 anos para que vai voltar a estudar? [...] (E14)

A lei garante ao estudante jovem e adulto o direito à educação. Mas, para que a escola possa atender esses estudantes, jovem e/ou adulto, é imprescindível que eles sejam reconhecidos como sujeitos socioculturais, dotados de saberes e conhecimentos que devem ser considerados durante a elaboração do planejamento e a execução das aulas, ao mesmo tempo devem-se construir na sala de aula, relações mais dialógicas, equânimes e não hierarquizadas. Coelho (2008) acredita que o professor(a) deve buscar a construção de uma prática diferenciada, no entanto, para isso, o mesmo enfrentará muitos conflitos e desafios, sendo o primeiro deles

aprender a ser educador da EJA, e em seguida, desconstruir a imagem romantizada acerca desses sujeitos, constatando que se trata de um grupo diferenciado e diverso.

- **A questão sócioeconômica também é apontada como um desafio:**

Ao ingressar nas escolas, os estudantes desfavorecidos economicamente, e que geralmente fazem parte dos excluídos pela sociedade, são tratados com indiferença ou rejeição. É o que aponta a fala do(a) Egresso(a) 14:

[...] nessa escola, a gente tem uma clientela de várias camadas sociais ou classes, pessoas assim... que têm uma situação financeira melhor, a outra não, e a gente ainda vê uma predileção pelos meninos limpinhos, os meninos arrumadinhos, aqueles que os pais podem trazer de carro, aqueles que os pais têm uma situação financeira razoável, um grau de instrução melhor, [...] infelizmente, a gente ainda vê professores e [...] funcionários da escola ainda a tratá-los de maneira diferente. [...]. (E14)

Assim, achamos que é necessária por parte da escola e dos cursos de formação docente a possibilidade de um diálogo sobre abrir-se e comprometer-se com a luta pela desigualdade econômica.

[...] aqui na escola X nós temos [...] alunos e pessoas de classe social um pouco mais elevada, um pouco menos. [...]. (E1)

[...] eu atuava em sala de aula eu tinha um conflito só de dentro da minha sala, hoje eu tenho um contexto bem abrangente e, principalmente numa escola que está situada numa área periférica. Assim, você tem que saber como você chega para chamar um pai para conversar, (para ele) não sentir que é discriminação. [...]. (E7)

Com relação à pobreza, Dagnino (2000, p.82) esclarece que:

Ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeitos, como portadores de direitos.

E isso pode ser corroborado com a fala do Egresso 15:

[...] eu trabalho em escola particular [...] e na escola pública. [...] a gente vê a realidade. [...] Ai tem as dificuldades que são: a realidade da criança que tem de tudo e da que falta tudo, é uma realidade totalmente diferente. [...] (E15)

Os padrões únicos e suas hierarquizações se alimentam de uma visão inferiorizada dos coletivos e dos povos diversos. [...] A quantidade que massifica e ameaça a qualidade através de avaliações que classificam não cada aluno, mas coletivos sociais, das periferias e dos campos, em hierárquico índice de desenvolvimento da educação. A mídia explora esses índices reforçando a inferioridade no desempenho escolar desses diversos desiguais. (Arroyo, 2008).

A fala do(a) Egresso(a) 17 relata: “*A diversidade que eu enfrento é a cultural e socioeconômica. Eu acredito que essa defasagem (atraso na aprendizagem), ou seja a meu ver, é decorrente do meio social que eles vivem*”. [...] E17 aponta como causa da defasagem o meio social do aluno, sua condição enquanto sujeito desigual.

E no pensamento da Maria Sirley dos Santos (2005, p. 73), a escola deve trazer na sua essência a abertura para a vida, e reconhecer que dentro de toda a complexidade das relações humanas “é preciso incentivar o sonho e a alegria de todas as pessoas”.

- **Mudança de comportamento dos professores**

A fala do Egresso 3 aponta que há professores que devem buscar uma mudança de comportamento, ainda apresentam uma visão universal de padrões e valores estabelecidos pela sociedade. Para mudar é preciso compreender os atores sociais e a diversidade que compõe o cenário educacional, para poder transformá-la a partir de sua prática.

Moreira (2001) evidencia que o professor deve ampliar o espaço de discussão de sua atuação e preocupar-se com os aspectos políticos, sociais e culturais aos quais sua prática esteja inserida.

Tem sido um grande desafio para os que acreditam e concebem a educação como um bem público, universal e direito de todos os seres humanos, formar professores com compromisso social e político.

Feldmann (2009) afirma que formar professores atualmente é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto. Entretanto, a articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática tem sido um dos grandes desafios para a formação dos professores, pois nem sempre a formação é capaz de fazer com que o acadêmico modifique sua postura e sua visão homogeneizada dos padrões sociais que são impostos.

Medina e Dominguez, (1989, p.87 apud GARCIA, 1999, p. 23) que se posicionam assim:

[...] consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum.

Imbernón (2000) afirma que a possibilidade de inovação nas instituições educativas é igual a um novo conceito de profissionalização docente. O professor deverá romper com as inércias e práticas do passado; não pode implementar inovações prescritas, mas participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança. Isso implica considerar o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões éticas e morais junto com o coletivo.

[...] nós percebemos colegas docentes que ainda não têm essa concepção de diversidade. Eu creio que a maioria sim, [...] saem com a mente aberta, mas

ainda tem aqueles que são travados, devido à condição social né? Como foi criado, não sei! [...] (E3)

[...] alguns profissionais, [...] não querem se envolver na problemática porque sabem que é mais fácil ignorar do que trabalhar isso na escola. [...] (E5)

Diante disso, Imbernón (2000), afirma que a instituição de formação deve formar um professor prático-reflexivo para situações incertas, contextualizadas e únicas.

3.3 Análise documental X percepção dos egressos

Neste item, nosso propósito foi a realização de uma análise comparativa dos dados obtidos por meio dos estudos documental e empírico.

Compatibilizando os dados da pesquisa documental com os da pesquisa empírica, encontramos indicadores que nos permitiram a criação de duas grandes categorias, as quais são: **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**.

As aproximações dizem respeito à compatibilidade do que está instituído em termos dos conteúdos destinados à formação (dos objetivos previstos nos componentes curriculares) e o que dizem os professores sobre a aquisição dos saberes referentes a determinados componentes curriculares como anunciado nas falas abaixo:

[...] creio que sim, [...] nós temos a questão legislativa de como se configura, como se deve agir, como gestor se posiciona, na não só gestor mais qualquer profissional da parte gestora da escola, como orientador, supervisor, dentro de uma instituição. Então, assim essa diversidade, ela pode ser caracterizada um pouco por isso também, pela questão da legislação. Porque dentro da universidade, a gente vê até onde você pode agir, até onde você pode atuar. (E1)

[...] nós tivemos algumas disciplinas que contribuíram muito, para esse aprendizado, para a gente vê na prática a questão da diversidade. Nós fizemos a disciplina de Educação Povos da Floresta, a disciplina EJA para trabalhar com jovens e adultos, a de Educação Especial que teve uma contribuição assim, maravilhosa, e a relação interpessoal para trabalhar esses... o cotidiano

mesmo, a questão do homossexualismo, de raça, essa cultura que nós temos aí. (E2)

[...] Quanto às disciplinas que trabalharam a diversidade eu me lembro de uma dada pela professora X que era Educação para os Portadores de Necessidades Especiais que contribuiu bastante. (E4)

[...] Em Arte [...] foi discutido a diversidade e acaba não abordando só sala de aula. [...] Trabalhar na educação não é trabalhar só a sala de aula. Ao trabalhar na sociedade você está ligada aos fios que te liga à sociedade e a todas as diferenças. (E16)

[...] o curso de Pedagogia, de maneira geral, ele vai nos moldando para a questão de eliminar os preconceitos aceitar o diferente, aceitar as pessoas. [...] o curso de maneira geral contribuiu para que eu não tivesse nenhum tipo de preconceito com relação aos meus alunos. (E18)

Com essas afirmativas, podemos constatar que embora a formação inicial apresente lacunas no que tange a uma base teórica sólida que prepare o futuro professor para o enfrentamento das demandas que hoje recaem sobre a escola, verificamos mesmo que de forma incipiente o curso de Pedagogia da UNIR, *campus* de Ji-Paraná, aproxima-se do que está instituído no artigo 5º e incisos do Parecer CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006, quanto ao que se espera do Licenciado em Pedagogia:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

- II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

- I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

Quanto aos distanciamentos estão relacionados ao que está proposto no curso de Pedagogia referentes aos objetivos, às ementas e aos conteúdos programáticos; no que diz respeito às disciplinas do curso e a falta de uma base teórico-prática que subsidie a prática pedagógica do professor, para lidar com as questões da diversidade no âmbito escolar.

Tal constatação pode ser observada nos dados a seguir:

[...]eu tive muita dificuldade com uma aluna especial, eu não sabia o que fazer com a menina, [...] e eu não sabia nem por onde começar, como preparar material para ensiná-la, [...] e a direção da escola também não entendia nada de educação especial, cada dia para mim era um desafio.

Em relação à Educação Especial, no ano passado eu passei por um momento muito difícil, pensei em até abandonar a sala de aula, era um aluno especial e eu não sabia como lidar. [...] (E9)

Um exemplo que eu lidei, logo que saí do curso, eu já entrei em sala de aula é apavorante a questão das Necessidades Especiais. [...] porque a lei diz que esse aluno tem que estar lá e, a escola tem que se adequar a necessidade dele, mas a realidade não é essa. [...] (E11)

Os desafios são esses: você pega um aluno que tem uma determinada deficiência e você não tem a menor noção de como lidar com esse aluno, e você não sabe como você vai ensinar esse aluno. Você não tem conteúdo específico para passar para esse aluno. [...] (E13)

[...] “E eu enfrentei uma situação assim, de homossexualismo que eu não sabia... no início eu não sabia como lidar”. (E9)

[...] o *bullying* é fortíssimo. [...] Então, eu vejo um desafio muito grande e não é fácil. (E7)

Como podemos observar, esses fragmentos de falas nos dão indicadores de que a formação inicial não dá conta de desenvolver uma base teórico-prática que dê condições ao professor egresso para atender às demandas que estão postas as escolas e, conseqüentemente, ao seu trabalho. Fazemos tal inferência nos ancorando no pensamento de Nunes (2000, p. 35) que compreende as fragilidades da formação inicial ao ressaltar que:

Propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par- teoria-prática no processo de construção de conhecimentos; por trabalhar sob o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino; por efetivarem um ensino desvinculado da realidade concreta de nossas escolas, entre outros produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério.

As aproximações e os distanciamentos desvelados nesse estudo quanto às contribuições do curso de Pedagogia para o egresso enfrentar os desafios no que concerne à diversidade na prática docente, leva-nos a fazer inúmeras reflexões, dentre elas:

- Nas ementas dos componentes curriculares do curso de Pedagogia da IES investigada, faltam conteúdos que tratam especificamente da temática diversidade. Esta é trabalhada pelos professores, conforme relato dos sujeitos da pesquisa, no entanto, o conteúdo não está explícito nas ementas;
- Falta de diálogo acerca da inclusão e das dificuldades encontradas no contexto educacional, decorrente do desconhecimento e incompreensão dos verdadeiros objetivos e propostas para uma educação inclusiva, o que tem gerado angústias e incertezas por parte dos docentes egressos;
- Alguns egressos utilizam termos ultrapassados ao se referirem à identidade, ao gênero, à livre orientação sexual (homossexualismo); às questões étnico-raciais (raça).

Diante do exposto, acreditamos que, o professor deve buscar continuamente aprimorar a prática por meio de encontros para leitura e discussões de temáticas que envolvem o cotidiano escolar e de formação continuada.

Nos parâmetros curriculares nacionais está posto que:

A formação é [...] entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo [...] (BRASIL, 1999, p. 63).

Entrecruzando as falas de Nunes (2000), de Medina e de Dominguez (apud GARCIA (1999)), constatamos que esses autores discutem algumas distorções com relação à formação inicial, apontando que os cursos de licenciatura trabalham com um currículo que em grande parte está desvinculado da realidade da escola.

Alem dos problemas evidenciados quanto às lacunas da formação inicial ainda temos que considerar outras questões de natureza diversa que permeiam a formação de professores, as quais extrapolam as demandas atinentes ao currículo.

Tais problemas embora sejam específicos da realidade pesquisada, correspondem em grande parte ao que se vivencia no contexto educacional brasileiro, que na nossa concepção deverão ser minimizados e/ou

equacionados para o alcance do perfil de profissional docente ideal apresentado nos documentos legais.

Há muito para se fazer em termos de garantir as condições de trabalho necessárias à operacionalização da prática docente. Tais condições estão relacionadas a equipamentos e ambientes adequados, como: ampliação do acervo bibliográfico, construção de auditório e/ou espaço para realização de eventos acadêmicos culturais, científicos, esportivos ou recreativos, construção de Laboratório de Pedagogia, bem como de espaço para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Enfim, faltam as condições para desenvolver um melhor trabalho formativo que assegure cada vez mais aprendizagens efetivamente significativas. Nesse sentido, destacamos as lições de Paulo Freire (1987, p. 32): “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. Portanto, um curso de formação de professores como de Pedagogia precisa das condições básicas para funcionar numa perspectiva efetivamente cidadã.

Considerações finais

Ao concluir esse estudo, retomamos o nosso objetivo geral que foi: o de analisar as contribuições da graduação em Pedagogia aos acadêmicos egressos do curso de Pedagogia pesquisado, para enfrentar os desafios acerca da diversidade no exercício docente.

Quanto aos resultados alcançados com relação ao primeiro momento da pesquisa sobre a análise documental, foi possível constatar que o PPC na sua evolução passou a contemplar componentes curriculares voltados à formação do pedagogo para atuar num contexto da diversidade. E isso ficou explícito especificamente nas disciplinas de Legislação Educacional, Educação com Povos da Floresta, Educação com Jovens e Adultos, Educação com Portadores de Necessidades Educativas Especiais, Fundamentos e Prática do Ensino de Arte e Relações Interpessoais .

No segundo momento da pesquisa, relativo ao estudo empírico, iniciamos a investigação fazendo um levantamento do perfil dos egressos participantes deste estudo. Os dados obtidos nos revelaram que esses possuem experiência na docência que varia de um a vinte anos. Demonstraram também que investiram em sua formação continuada, fazendo especializações, em diferentes áreas, algumas por meio da Educação à Distância (EAD) e também presencial, mas com predominância em Educação Especial, o que denota uma preocupação com um dos desafios atuais que o professor se depara na escola.

Levantamos também dados referentes às escolas onde os egressos atuam, e apreendemos uma realidade que nos mostra que essas possuem um corpo técnico-administrativo – pedagógico constituído por profissionais, que em sua maioria, desenvolve atividades compatíveis com a sua formação.

Embora contando com gestores especializados, verificamos que não acontece uma avaliação efetiva com vistas à promoção e melhoria da prática docente. O que dificulta a reflexão sobre a prática e não possibilita que a escola seja um espaço de formação continuada e permanente.

No que concerne à identificação das contribuições do curso de Pedagogia para lidar com a diversidade na prática docente, foi possível identificá-las em duas grandes categorias: contribuições profissionais advindas de componentes curriculares que tratam de especificidades (Legislação Educacional, Educação com Povos da Floresta, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Relação interpessoal e Artes) e contribuições relacionadas ao desenvolvimento pessoal dos professores.

No tocante aos desafios enfrentados pelos egressos na operacionalização de sua prática pedagógica, esses estão relacionados a especificidades como: inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, preconceitos atinentes às questões indígenas, opção sexual, racial, religiosa, cultural e ainda desafios de natureza diversa, dentre esses, a falta de respeito às opiniões diferentes, o *bullying*, a violência simbólica (gestos e palavras), a Educação de Jovens e Adultos, a questão socioeconômica dos alunos e a dificuldade de mudança de comportamento dos professores.

Ao compararmos os dados da pesquisa documental com os da pesquisa empírica, encontramos indicadores que nos permitiram a criação de duas grandes categorias que puderam ser denominadas de **APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**.

As aproximações dizem respeito à compatibilidade do que está instituído em termos de ementas, conteúdos e objetivos previstos nas disciplinas e destinados à formação no Curso de Pedagogia e o que dizem os professores sobre a aquisição dos saberes referentes a determinados componentes curriculares.

Os distanciamentos estão relacionados ao que está proposto no curso de Pedagogia referentes, também, aos objetivos, ementas e conteúdos programáticos, no que diz respeito às disciplinas do curso e à evidência da falta de uma base teórico-prática que subsidie a prática pedagógica do

professor, para lidar com as questões da diversidade no âmbito escolar, conforme constatado na fala dos sujeitos investigados.

As aproximações e os distanciamentos revelados nesse estudo levam-nos a inferir que a contribuição do curso de Pedagogia da IES investigada, no que tange à formação dos seus egressos, para lidar com as questões da diversidade em sua prática profissional, ocorre por meio de ações isoladas de alguns professores, denotando, portanto, a necessidade da efetivação de um Projeto Político Pedagógico que em seu currículo garanta tal preparação.

Ao finalizarmos este estudo, entendemos que conseguimos responder ao que tínhamos nos proposto, entretanto, ao concluí-lo, apresentamos novos pontos para futuras investigações e como contribuição suscitamos as seguintes reflexões:

- Quais fatores concorrem para que institucionalizado não se reflita de forma efetiva no que é vivido e percebido pelos egressos?
- Qual é o ponto nodal dessa formação que não dá uma base ao professor para atuar na e para a diversidade?
- Como aproximar a universidade e a escola básica no preparo dos futuros professores, diante de uma realidade permeada de desafios referentes à diversidade?

Acreditamos que se faz necessário estudos envolvendo essas questões para que possamos ter a ampliação de conhecimentos referentes ao trato na e para a diversidade, a qual se constitui no século XXI, um grande desafio à educação, às escolas e consequentemente aos professores.

Referências

- ABRAMOVICZ, Anete. **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Portugal: Porto, 1996.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação continuada**. In: ROSA, G. E. D. e SOUZA, C. V. (org.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. São Paulo: Alternativa, 2002.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Os coletivos diversos repolitização a formação**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. (org.). Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36
- BANDEIRA, Lourdes. E BATISTA, Analía Soria. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. Ver. Estud. Fem. Vol. 10, nº1, Florianópolis, Jan, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-026X2002000100007>. Acesso em 13 de set. 2012>. Acesso em 12 de abr de 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 – Brasil, 2011.
- BEZERRA Maria Luísa da Costa. **A escola e o currículo multicultural: desafios e perspectivas**. (2009). Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>>. Acesso em 12 de fev. de 2012.
- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dados estatísticos do número de escolas do Estado de Rondônia. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://mapa.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 19 de set. 2012.

BRASIL, Portaria Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4).

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia e Licenciaturas**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: Currículo e diversidade**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Portaria Nº 133, de 7 de agosto de 2008**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2008. Disponível em: <<http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/portarias/2008%20-%20Portaria%20INEP%20133%20-%2007%20agosto>>.pdf. Acesso em 18 de jun. de 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. vol. 6. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 10. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001.

- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais adaptações e estratégias curriculares para a educação de alunos com necessidades educativas especiais**. Ministério da Educação: Brasília: 1999.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB Nº 15/98 -- de 01 de junho de 1998. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 de julho de 2000. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.
- CANDAU, V. M. MOREIRA, A. F. B. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CANDAU, V. M **Sociedade multicultural e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANEN, Ana. **Multiculturalismo e formação docente**. Experiências narradas. Educação e Realidade. V. 24, nº 2, p. 89-102, 1999.
- CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C.(Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191. In: VIEIRA, A. M. D. P. **História da Formação de Professores No Brasil: O Primado das Influências Externas**. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf> Acesso em jul. de 2011.
- CARLOTTO, Mary Sandra. **A Síndrome de Burnout e o trabalho docente**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>>. acesso em 26 de agosto de 2012.
- CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- COELHO, Ana Maria Simões. et al. **Aprender a ser educador da EJA: análise de memórias de professores-monitores do PROEF/UFMG**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio & LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 77-107.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSEA - Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - **Terra: direitos patrimoniais e territoriais** Documento elaborado pelas CP 5 e CP 6 do CONSEA para plenária de 29 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/consea/plenarias/documentos/direitos-patrimoniais-e-territoriais-sobre-a-terra-10.2008>. Acesso em 18 de jan. de 2013.

DAGNINO, E. **Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos em práticas na esquerda latino-americana**. IN: ALVAREZ, S. E. DAGNINO E. ESCOBAR A. **Cultura e Política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p.61-102.

DAGNINO, E. (org.) **Anos 90 - Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997**. Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html>>. Acesso em 18 de set. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO, MEC SP: Cortez Editora, São Paulo, 1999.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio & LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 14, 2008, Porto Alegre. Anais eletrônicos, p. 1-12, 2008, CD-ROM.

DOUGLAS, M. **Purity and Danger: analysis of pollution and taboo**. Londres: Roltledge, 1966. In: WOODWARD, Kethryn. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **The Elementary Forms of the Religious Life**. Londres: Allen & Unwin. s.a.

ESTEVES, José M. (1995). **Mudanças Sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antônio (org.) Profissão Professor. Portugal: Porto Editora. P. 93-124.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2005.

FELDMANN, Maria Graziela. (Org.) **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da Educação Especial**. Curitiba: IBEPEx, 2006.

FERNANDES, Taísa Ribeiro. **Uniões Homossexuais**: efeitos jurídicos. São Paulo: Método, 2004, p. 41.

FERREIRA, M. K. L. **A educação escolar indígena**: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A. L. FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**. São Paulo: Global, 2001

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Educação Inclusiva**. In: ROSA, G. E. D. e SOUZA, C. V. (org.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. São Paulo: Alternativa, 2002.

FILHO, Carlos Frederico Marés de Souza. ARBOS, Kerlay Lizane. **Constitucionalismo x democracia**: o multiculturalismo e as comunidades tradicionais. Revista Fac. Dir. UFG, V.34, n. 01, p. 25-39, jan./jun. 2010 ISSN 0101-7187.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. SP: LTC, 1976.

FLEURI, Reginaldo. **A questão da diferença na educação**. (2005). Disponível em <www.anped.br>. Acesso em 22 de set. 2012.

FONSECA, Dante Ribeiro da. TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **História Regional**: Rondônia: 2. Ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do Curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf>Acesso em 03 de agosto de 2011.

GARCIA, Carlos. **Formação Professores para uma mudança educativa**. Porto Portugal: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) **Políticas de La Diversidad para una educación democrática igualadora**. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (Org.) Educar para La Diversidad em el siglo XXI. Zaragoza (Espanha): Mira. In: CANDAU, V. M. MOREIRA, A. F. B. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, (2001) J. Políticas de La diversidad para uma educación democrática e igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (org) Educar para La diversidad em El siglo XXI. Zaragoza (Espanha): Mira. In: MOREIRA E CANDAU (org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7.ed.Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986. In: **MOREIRA**, Antonio Flavio B & MACEDO, Elizabeth F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. & MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores(as) da Educação Básica**: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas da UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, Julio. LEÃO, Geraldo. (orgs.) Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

GRANT, C. A., WIECZOREK, K., (2000). **Teacher education and knowledge in the “knowledge society”**: the need for social moorings in our multicultural schools. *Teachers College Record*, v. 102, nº 5, p. 913-935. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F.

Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu. *Anais*. Caxambu: [s.n.], 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-metafísico: estudos filosóficos**. RJ: Tempo e Presença, 1990.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. BH: Editora UFMG, 2006.

HEILBORN, Maria Luiza. L. (org.) **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HOOKS, B. **Eros, eroticism, and pedagogical process**. In: HOOKS, B. Teaching To transgress: Education as the practice of freedom. New York: Routledge {Republicado em português com o título Eros, erotismo e o processo pedagógico. In LOURO, G. I. (org.) O corpo educado – Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. (Coleção Questões da nossa Época v. 77) São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População de Ji-Paraná – Censo 2010. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.cidadeskm.com.br/populacao/rondonia/ji-parana.html>>. Acesso em: 20 set. 2012.

KENNY, W. R. GROTELUESCHEN, A. D. **Making the Case for Case Study**. Occasional Paper: University of Illinois, 1980.

LEVY, Gisele C. T. de Machado. SOBRINHO, Francisco de P. N. SOUZA, Carlos Alberto Absalão. **Síndrome de Burnout em professores da rede pública**. ISSN 0103-6513. Prod.vol.19 nº. 3 São Paulo, 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65132009000300004&script=sci_arttext>. Acesso em 27 de ago. de 2012>.

LIMA, Elvira de Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. In: Moreira, Antônio Flavio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2007, p. 11-47.

LOPES, Luiz Paulo M. **Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer**. In: CANDAU, V. M. MOREIRA, A. F. B. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LORO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado**: Pedagogia da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

MARTINS, Mirian Celeste. (Org.) **Didática do ensino de Arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MACHADO, Vanda M. LEITE, Yoshie U. F. **Curso de Pedagogia**: espaço de formação de professor crítico reflexivo? Trabalho apresentado no XII ENDIPE – encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba: Paraná, 2004.

MACLAREN. Peter. **Multiculturalismo crítico**. SP: Cortez, 1997.

MACLAREN. Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares (org.). **Escola e juventudes desafios na formação de professores em tempos de mudança**. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio & LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Mapa do Estado de Rondônia. Disponível em: <<http://webcarta.net/carta/mapa.php?id=6509&lg=pt>>. Acesso em 20 de agosto de 2012.

MASLACH, C. & Jackson, S. E. (1981). **The measurement of experienced Burnout**. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional de educação**. 4^o.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2003.

MERRIAN, S.B. **Case Study Research in education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MANTOAN, M.T. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MONEY, John. **"Sex Reassignment as Related to Hermaphroditism and Transsexualism"**. In: GREEN, R., and MONEY, J. (eds.). *Transsexualism and Sex Reassignment*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1969. p. 91-114.

- ARÁ, Márcia. A Psicanálise e o dispositivo diferença sexual. Rev. Estudos Fem. vol.17 nº3 Florianópolis Set./Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scileo.php?pid=So104026X2009000300002&script=sci_arttext>. Acesso em 08 de novembro de 2012> .
- MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículo, Cultura e formação de professores**. Educar em Revista nº 17, 2001. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/numero_17.htm#antonio%20flavio>. Acesso em 09 de dez. de 2011.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.) Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2000. p. 15-34. (Cadernos PENESB 5).
- MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Disponível em: <<http://umnegro.blogspot.com.br/2008/05/kabengele-munanga-difcil-tarefa-de.html>>. Acesso em 13 de dez. de 2012.
- NACARATO, Adair Mendes. VARANI, Adriana. CARVALHO, Valéria de. **O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...** abrindo as cortinas. p. 73-104. In: CORINTA, FIORENTINI, PEREIRA (orgs.) Cartografias do trabalho docente. 4. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- NETO, Aramis A. Lopes. FILHO, Lauro M. SAAVEDRA, Lúcia Helena. (orgs.) **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e a Adolescência, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>>. Acesso em 28 de mar. de 2013.
- NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1992.
- NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os Sentidos da Formação Contínua: o mundo de trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- PANSINI, Flavia. **Multiculturalismo e suas implicações na educação e na formação de professores/as**. In: COLARES, M. L. I. S. XIMENES-ROCHA, S. H. (orgs.). **Aprendizagem da docência: Reflexos sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área**. Curitiba: CRV, 2009. p.127-141.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo. Cortez, 2002.

DEL PRETTE, Zilda. DEL PRETTE Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Programa de Pós Graduação Stricto Sensu – PPGE em Educação da UNIR. **Projeto Docência e Diversidade Cultural na Amazônia**: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica (UNIR – USP) PROCAD/CAPES. Disponível em : <http://www.mestradoeducacao.unir.br/noticias_arquivos/2277_projeto_procad_unir_usp.pdf>. Acesso em 18 de dez. de 2012.

ROSA, G. E. D. e SOUZA, C. V. (org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: Alternativa, 2002.

SACRISTÁN, José G. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, José G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. . Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da Diversidade**. São Paulo: Memnon, 2005.

SANTOS, Boaventura. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA - Setor de Recursos Humanos – RH/SEDUC/RO, Recadastramento de agosto de 2011.

SECRETARIA DOS CONSELHOS SUPERIORES – SECONS UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR. **Estatuto da UNIR**. Disponível em: <<http://www.unir.br>>

www.secons.unir.br/?pag=estatica&id=56&titulo=Estatuto>. Acesso em 15 ago. 2012.

SECRETARIA DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO – **SERCA**. Universidade Federal de Rondônia – UNIR, *campus* Ji-Paraná, 2012.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. São Paulo: EDUSC, 1999. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. *Anais*. Caxambu: [s.n.], 1999.

SILVA, Tomaz. T. **A produção social da identidade e da diferença**. (2001) In: BEZERRA Maria Luísa da Costa. **A escola e o currículo multicultural**: desafios e perspectivas, p. 6. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>> - Acesso em 12 de fev. de 2012.

SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005. In BEZERRA Maria Luísa da Costa. **A escola e o currículo multicultural**: desafios e perspectivas. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>>. Acesso em 12 de fev. de 2012.

SILVA, Tomaz. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, M. J. A. BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e Educação**: em defesa da diversidade cultural. p. 56. Revista Eletrônica Diversa, ano I – nº 1, p. 51-66 jan/jun, 2008. Disponível em: <<http://www.fit.br/home/link/texto/Multiculturalismo.pdf>>. Acesso em 26 de jan. de 2012.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitione**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- SKLIAR, C. & DUSCHATZKY, S. **O nome dos outros** – Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. *Habitantes de babel*. Bel Horizonte: Autêntica, 2001.
- STAKE, E. E. **The Case Study Method in social Inquiry**. *Educational Researcher*, V. 7, n.2, fevereiro, 1978.
- TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.
- TAYLOR, C. (2002). **A distorção objetiva das culturas**. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 11/08/2002.
- TEÓFILO, Vanilda M. S. SENNA, Luiz Antônio. **Mudando o rumo**: uma perspectiva inclusiva para a formação de professores. Trabalho apresentado no XII ENDIPE – encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba: Paraná, 2004.
- TORRES, Marco. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola**. BH: Autêntica, 2010.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. s/p. Disponível em: <www.unesco.org.br. Acessado em 23 de mar. de 2008. In: OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de O conceito de diversidade cultural e suas implicações para a formação do professor de matemática no interior de Mato Grosso: estudo de caso com licenciandos em Matemática na UNEMAT – Barra do Bugres- MT. Disponível em: <http://www.pucpr.br/ eventos/ educere/educere2008/ anais/pdf/159_896.pdf>. Acesso em 30 de abr. de 2012.
- VIEIRA, A. M. D. P. GOMIDE, Angela G. V. **História da Formação de Professores No Brasil**: O Primado das Influências Externas. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf> Acesso em 18 julho de 2011.
- VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.
- ZEICHNER, Kenneth. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de Pedagogia, n° 220, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. A formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. In: MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (orgs.). Currículo, cultura e formação de Professores. **Revista Educar**: Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001, p. 39-52.

Apêndices

APÊNDICE A – Quadro 1 - Dados de caracterização das escolas pesquisadas (níveis de escolaridade e número de funcionários)

<p>Escola A 563 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização 1992</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciada em Geografia - Especialista - Vice-diretor – Licenciada em Pedagogia - Especialista - 2 Supervisoras -- Licenciadas em Pedagogia - Especialistas - 1 Orientador educacional – Licenciado em Pedagogia - Especialista - A escola não tem sala de Recursos -1 Secretário – Especialista - 3 auxiliares de secretaria: Nível médio - 27 Professores – Licenciados em Pedagogia e outras licenciaturas, especialistas, no entanto, ainda há um professor com apenas curso Técnico Nível Médio. Alguns fizeram especialização em diferentes áreas.
<p>Escola B 282 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização 1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretora: Licenciada em Pedagogia - Especialista - Vice-Diretora: Licenciada em Pedagogia - Especialista - o Supervisor - 2 Orientadores Educacionais - Licenciados em Pedagogia - Especialistas - A escola não tem sala de Recursos - 1 Secretário: com Ensino Médio - 2 auxiliares de secretaria: Nível Médio - 10 Professores: Sendo oito (8) licenciados em Pedagogia e outras licenciaturas, e dois (2) com formação apenas no magistério. Todos os oito têm especialização em diferentes áreas.
<p>Escola C 1.260 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização 1989</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista; - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 3 Supervisores – Licenciados em Pedagogia com Especialização - 3 Orientadores Educacionais – licenciados em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização - A escola não tem sala de Recursos - 1 Secretário: Nível Médio - 2 auxiliares de secretaria: Nível médio, sendo apenas um (1) Licenciado em História - 39 Professores: Licenciados em Pedagogia e outras áreas, e todos com especialização em diferentes áreas.
<p>Escola D 845 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização 2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - o Supervisor - 2 Orientadores Educacionais – licenciados em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização - A escola não tem sala de Recursos -1 Secretário: Licenciado em Pedagogia

		<ul style="list-style-type: none"> - 2 auxiliares de secretaria: sendo um (1) com Especialização - 30 Professores – uns licenciados em Pedagogia e outros em áreas específicas e todos são especialistas em áreas diversas.
Escola E 246 Alunos	Ano de Autorização 1988	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - o Vice-Diretor - 1 Supervisor: Licenciado em Pedagogia e Especialista - o Orientador Educacional - A escola não tem sala de Recursos -2 Secretários: Cursando Graduação - o auxiliares de secretaria - 25 Professores – uns licenciados em Pedagogia e outros em áreas específicas e todos são especialistas em áreas diversas
Escola F 536 Alunos	Ano de Autorização 1993	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 1 Supervisor: Licenciado em Pedagogia - Especialista - 1 Orientador Educacional – licenciado em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização - 1 Professor que atende na sala de Recursos: Licenciado em Pedagogia – Especialista -1 Secretário: Cursando graduação - 2 auxiliares de secretaria: sendo um (1) com especialização e um (1) com nível médio - 30 Professores – Sendo 27 licenciados em Pedagogia e outros em áreas específicas, e todos são especialistas em áreas diversas. Três (3) tem formação de Nível Médio Magistério, no entanto, estão cursando a graduação.
Escola G 1.204 Alunos	Ano de Autorização 1971	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 2 Supervisores: Licenciados em Pedagogia - Especialistas - 2 Orientadores Educacionais – licenciados em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização. - 2 Professores que atendem na sala de Recursos: Licenciados em Pedagogia – Especialistas -1 Secretário: Nível Médio - 7 auxiliares de secretaria: sendo um (1) cursando a graduação, um (1) com ensino fundamental e cinco (5) com nível médio - 36 Professores – Licenciados em Pedagogia e outros em áreas específicas e todos são especialistas em áreas diversas.
Escola H 638 Alunos	Ano de Autorização 1990	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 1 Supervisor: Licenciados em Pedagogia – Cursando a Especialização - 1 Orientador Educacional – licenciados em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização. - A escola não tem sala de Recursos -1 Secretário: Nível Médio - 3 auxiliares de secretaria: sendo um (1) cursando a graduação, dois (2) Licenciados em Geografia e Letras - 22 Professores – Sendo 20 licenciados em Pedagogia e em áreas específicas e são especialistas em áreas diversas. E dois (2) têm apenas formação em nível Médio Magistério.
		<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista

<p>Escola I 886 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização</p> <p>1999</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 2 Supervisores: Licenciados em Pedagogia–Especialistas - 1 Orientador Educacional – licenciado em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização. - 1 Professor que atende na sala de Recursos: Licenciado em Pedagogia com especialização. -1 Secretário: Nível Médio - 2 auxiliares de secretaria: cursando a graduação - 32 Professores –licenciados em Pedagogia e em áreas específicas e são especialistas em áreas diversas. E um (1) tem apenas formação em Nível Médio Magistério.
<p>Escola J 410 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização</p> <p>1982</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 1 Supervisor: Licenciado em Pedagogia – Especialista - o Orientador - 1 Professor que atende na sala de Recursos: Licenciado em Pedagogia com especialização. -1 Secretário: Licenciado em Pedagogia - 1 auxiliar de secretaria: Nível Médio Magistério - 15 Professores – Sendo catorze (14) licenciados em Pedagogia e especialistas em áreas diversas. E um (1) tem apenas formação em Nível Médio Magistério.
<p>Escola L 429 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização</p> <p>1991</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 1 Supervisor: Licenciado em Pedagogia – Cursando a Especialização - 2 Orientadores Educacionais: licenciados em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização - A escola não tem sala de Recursos -1 Secretário: Nível Médio - 3 auxiliares de secretaria: Sendo um (1) Nível Médio e dois (2) Ensino Fundamental (8ª série) - 26 Professores –licenciados em Pedagogia e especialistas em áreas diversas.
<p>Escola M 879 Alunos</p>	<p>Ano de Autorização</p> <p>1993</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor – Licenciado em Pedagogia – Especialista - Vice-Diretor – Licenciado em Pedagogia - Especialista - 2 Supervisores: Licenciados em Pedagogia – Especialistas - 2 Orientadores Educacionais: licenciados em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Especialização. - 1 Professor que atende na sala de Recursos: Licenciado em Pedagogia com Especialização -1 Secretário: Nível Médio- 3 auxiliares de secretaria: Sendo um (1) Nível Médio e dois (2) Ensino Fundamental (8ª série) - 17 Professores – Licenciados em Pedagogia e em áreas específicas e todos são especialistas em áreas diversas, sendo que uma (1) está cursando o mestrado.

Fonte: Ficha de Registro utilizada na Pesquisa (2012).

APÊNDICE B – Quadro 2 - Aspectos técnico-pedagógicos das escolas pesquisadas

Escola	Ações da Assessoria Técnico-pedagógica	Avaliação do trabalho do professor	Trabalho realizado junto aos pais
Escola A	Funciona por meio de Projetos de Assessoria e monitoramento realizados pelo serviço de supervisão escolar e pelos gestores, O serviço de orientação educacional coordena projetos de cunho culturais e esportivos e outros que são solicitados, além do atendimento a alunos e pais.	É feito um monitoramento dos planos de aula pela Supervisão Escolar.	Há o acompanhamento dos alunos que é repassado aos pais em reuniões. Os pais são atendidos individualmente de acordo com as necessidades de cada caso.
Escola B	Desenvolve o PROFIPES ¹ - Leitura, o PDE ² com a comunidade escolar, Projeto do Governo Estadual Cidadania, Projeto Horta na Escola em parceria com a EMBRAPA, Projeto Paz, Violência, Bullying e Meio ambiente.	É feito bimestralmente uma auto-avaliação por meio de um questionário.	São desenvolvidas palestras sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, sobre o bullying e as reuniões bimestrais para entrega de boletins e para falar sobre o aproveitamento do aluno.
Escola C	Atendimentos a alunos e pais. Em casos onde não há contato com a família, é feito o atendimento residencial para contato com os pais. Projeto Semana da Cidadania que a SEDUC exige que seja realizado por todas as escolas estaduais (objetivo: arrecadar cestas básicas). Mutirão para limpeza da escola, festa junina compartilhada, projeto interclasse.	Para verificar a qualidade do trabalho do professor nos baseamos nos resultados das avaliações nacionais SAEB e IDEB. O professor é acompanhado pelo diário de classe, planos de aula e projetos desenvolvidos por eles.	Reuniões para entrega de notas feitas por turma para atender melhor às especificidades de cada uma delas. Encontro com os pais para falar das responsabilidades que competem à família e à escola.

¹ O PROFIPES é um Programa de suporte financeiro a Projetos Escolares, que foi criado pela Lei Estadual 1517/05. E seu foco principal é o fortalecimento da autonomia pedagógica.

² O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola é um Programa que visa o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva.

Escola D	Acontecem de forma a cumprir as exigências da SEDUC. Os projetos desenvolvidos (PDE; PROFIPES; Meio Ambiente) são coordenados pela direção e supervisão da escola e os professores coordenam o Projeto Empreendedorismo e Semana da Cidadania.	É feita apenas a avaliação quantitativa para saber o desempenho dos alunos. Acompanhamento por meio dos resultados das avaliações do ENEM.	As ações ocorrem nas reuniões de pais com palestras de temas diversos (responsabilidade, drogas e sexualidade) durante os bimestres.
Escola E	A Supervisão auxilia os professores em suas dificuldades, dando sugestões e ajudando na busca de melhores estratégias e metodologias de ensino para atendimento das necessidades junto aos alunos que não apresentam progressos. Por se tratar da APAE há atendimento de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, projeto de arte, artesanato e (montagem de tapetes de retalhos de malha) e dança	Avaliação contínua, que sempre é informal, por meio de discussão no final de cada bimestre. O professor é avaliado pelo seu desempenho, trabalho e dedicação.	A escola orienta como os pais devem acompanhar a educação de seu filho. Os professores auxiliam no contato com os pais dos alunos, e também são feitos atendimentos individualizados.
Escola F	Os gestores (supervisão, orientação e direção) coordenam de forma integrada os projetos da escola que são: Projeto de música, de leitura, sala de recursos para atendimento educacional especializado, projeto clube da matemática, PNAE E PDDE ³ , projeto da SEMED Brincarte, projeto do idoso, reciclar, Projeto Nacional da Fundação Ayrton Sena (Rede Vencer)	Para verificar do trabalho do professor acompanhamos os resultados das avaliações nacionais SAEB e IDEB. O professor é acompanhado pelo diário de classe, planos de aula.	Projeto Família na Escola Festa Junina Noite Cultural Reuniões APP e Conselho escolar. Além das reuniões bimestrais.

³ O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica, cujo objetivo é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

Escola G	Há projetos coordenados pela supervisão, orientação e pelos próprios professores. Podemos destacar os seguintes projetos: PDE, PROFIPES Literatura, Projeto Semana da Cidadania, Interclasse, Semana do Idoso e Orientação Profissional.	A supervisão e orientação acompanham as atividades dos professores, bem como seu planejamento, diários, planos aula e projetos. Estudo das diretrizes curriculares para o Estado de Rondônia.	Palestras sobre os assuntos mais emergentes na escola para orientá-los a respeito da educação dos filhos. Os assuntos emergentes são: violência, cooperação, respeito e a responsabilidade da família com relação à educação dos filhos.
Escola H	As ações são desenvolvidas por todos os setores da Escola. Não há um coordenador de Projetos, cada setor (supervisor, orientador, técnico em informática) são responsáveis pelos encaminhamentos dos projetos da SEDUC como PROFIPES, projeto Cidadania, e outros que são realizados conforme o plano anual da escola dentre eles os alusivos às datas comemorativas: festa junina, folclore, dia das crianças e consciência negra.	Quantitativa com o levantamento do desempenho dos alunos, por meio das notas alcançadas nas avaliações bimestrais. Qualitativa: verificando o ensino e a aprendizagem, acompanhando bimestralmente a frequência dos alunos às aulas de Reforço, em cumprimento a LDBEN 9394/96.	As ações que constam no PDE são realizadas bimestralmente, como reuniões destinadas a grupos de pais de alunos que apresentam diferentes necessidades.
Escola I	Os projetos são coordenados por todos da escola. Mas o supervisor escolar junto com o orientador educacional acompanha mais de perto. A escola participa do projeto Brincarte que é um projeto mais amplo, da SEMED. Clube da matemática, os projetos contemplados no PDE da escola, dentre eles destacamos: Feira Cultural, o atendimento educacional especializado na sala de recursos e projeto de leitura.	O professor é avaliado informalmente pelo trabalho que realiza. No entanto, é visível a qualidade de sua prática por meio do progresso e dos resultados obtidos pelos alunos ao final do bimestre. A supervisão acompanha o planejamento das aulas. Os gestores incentivam a participação dos professores em cursos de capacitação, principalmente os de educação especial oferecidos pela SEMED.	Com os pais são realizadas reuniões e encontros para atendimento às dificuldades apresentadas pelos alunos. Os pais são chamados à escola para atividades culturais, festas e participação no conselho escolar, embora a maioria não compareça com frequência.

Escola J	Os gestores coordenam as atividades gerais e administrativas. Quanto às atividades pedagógicas são coordenadas especificamente pela supervisora escolar que auxilia os professores no desenvolvimento dos projetos escolares, que são: Meio Ambiente, Higiene Pessoal e leitura.	A supervisora monitora o planejamento dos professores e acompanha o desenvolvimento das atividades. Não há uma avaliação formal, mas é feita uma discussão para verificar o que precisa ser revisto.	Reuniões para entrega das avaliações de cada bimestre e encontros para tratar de assuntos referentes aos filhos e seu progresso escolar.
Escola L	As ações são desenvolvidas pelos respectivos setores a que pertencem, por exemplo: os gestores são responsáveis por toda a escola, no entanto, ficam mais voltados a atender a parte administrativa, organizando as documentais legais para funcionamento da mesma. Quanto à parte pedagógica cabe aos supervisores e orientadores. Os projetos são: Semana da Cidadania, PROFIPES, o próprio PDE, Leitura, Matemática, Canto Coral, Respeito e Cooperação.	Não há um instrumento próprio para avaliação dos professores. Pelo acompanhamento por parte da supervisão escolar é que se percebe como está o desempenho e também pelo progresso dos alunos. No conselho de classe são discutidos os pontos que apresentam êxitos e os que precisam ser melhorados.	As ações desenvolvidas com os pais são: reuniões, conversas informais e algumas palestras para auxiliá-los a compreender aspectos importantes na educação e acompanhamento do filho, como: respeito, responsabilidade e sexualidade. Também são realizadas festas para interação com toda a comunidade escolar interna e externa.
Escola M	As ações são: palestras para alunos e professores sobre <i>bullying</i> , preconceito, os projetos do governo estadual PROFIPES e Semana da Cidadania. E todos são desenvolvidos em conjunto, envolvendo os gestores, supervisores e até os pais dos alunos.	Os professores não são avaliados pela escola. Pois os próprios instrumentos nacionais de avaliação (SAEB, Provinha Brasil e o IDEB) já servem para avaliar o trabalho docente. Mas, são acompanhados pelos gestores e supervisores em suas atividades de planejamento e na prática em sala de aula.	Aos pais são reservados horários específicos e atendimentos individualizados para tratar sobre a vida escolar do filho. Também são realizadas reuniões por turma e reuniões coletivas com palestras sobre os assuntos que vão surgindo durante o ano. Podemos citar: drogas, bullying e respeito que também são realizados com os alunos.

Fonte: Ficha de Registro utilizada na pesquisa (2012).

Anexos

ANEXO A – Componentes curriculares analisados no curso de Pedagogia da IES investigada

Departamento de Ciências Humanas Sociais - DCHS

CURSO	COMPONENTE CURRICULAR	PERÍODO
Pedagogia	Relações Interpessoais	1º
	Educação com Povos da Floresta	4º
	Fundamentos e Prática do Ensino de Arte	5º
	Educação com Jovens e Adultos	6º
	Educação com Portadores de Necessidades Educativas Especiais	6º
	Legislação Educacional	7º

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org