



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CAROLINE PEREIRA SILVA

**MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Potenciais e tensões reveladas nos documentos curriculares dos cursos de Pedagogia da
UFPB**

Mamanguape-PB

2023

CAROLINE PEREIRA SILVA

**MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Potenciais e tensões reveladas nos documentos curriculares dos cursos de Pedagogia da
UFPB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial à obtenção do grau em Licenciatura em Pedagogia em junho de 2023.

Orientador: Prf^º Dr^a Aline Cleide Batista

Mamanguape-PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Caroline Pereira.

Multiculturalismo, currículo e formação de professores: Potenciais e tensões reveladas nos documentos curriculares dos cursos de Pedagogia da UFPB / Caroline Pereira Silva. - Mamanguape-PB, 2023.
93 f.

Orientação: Aline Cleide Batista.
Monografia (Graduação) - UFPB/CAAE.

1. Multiculturalismo. 2. Formação de professores. 3. Currículo. I. Batista, Aline Cleide. II. Título.

UFPB/CAAE

CDU 37-051

CAROLINE PEREIRA SILVA

**MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Potenciais e tensões reveladas nos documentos curriculares dos cursos de Pedagogia da
UFPB**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus IV* da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial do Trabalho de Conclusão do Curso para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Prf^a Dr^a Aline Cleide Batista

CCAIE-UFPB-DE

Orientadora

Documento assinado digitalmente



FRANCISCA TEREZINHA OLIVEIRA ALVES

Data: 19/06/2023 15:27:52-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prf^a Dr^a Francisca Terezinha Oliveira Alves

CCAIE-UFPB-DE

Membro da banca examinadora



Prf^o Dr Joel Araújo Queiroz

CCAIE-UFPB-DE

Membro da Banca examinadora

Mamanguape, 13 de junho de 2023.

Dedico este trabalho a DEUS, o Dono dos meus dias, que nunca desistiu de mim e com paciência me fez sonhar um sonho novo, também dedico a todos aqueles que por meio dEle fizeram parte dessa jornada. Não existem coincidências, existem encontros.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e minhas irmãs e sobrinhos, pelo apoio e a paciência de quase sempre. Da minha família fui a primeira a entrar em um curso superior, e serei a primeira a concluir uma graduação em uma instituição pública.

Aos meus colegas e amigos pelo companheirismo, apoio e bons momentos.

As instituições públicas de ensino, sem as quais não teria tido condições de chegar onde estou.

Aos meus professores pelo modo como ensinam para além dos conteúdos universais, nunca me esquecerei do modo como foram sensíveis as minhas dificuldades, principalmente durante a pandemia, levarei esses aprendizados para a vida.

Em especial meus agradecimentos à minha orientadora Aline Cleide Batista pelas orientações, paciência, confiança, mensagens de incentivo e pelos bons momentos e reuniões com o Grupo de Estudos Culturais.

E por último e mais importante a DEUS, que tem cuidado de mim nos detalhes, me colocou nessa direção e não me permitiu desviar dela.

Porque o SENHOR repreende aquele a quem ama, assim como o pai, ao filho a quem quer bem. Bem-aventurado o homem que acha sabedoria, e o homem que adquire conhecimento; Porque é melhor a sua mercadoria do que artigos de prata, e maior o seu lucro que o ouro mais fino. Mais preciosa é do que os rubis, e tudo o que mais possas desejar não se pode comparar a ela.

Provérbios 3: 12-15

“Ao futuro ou ao passado, a um tempo em que o pensamento seja livre, em que os homens sejam diferentes uns dos outros, em que não vivam sós [...]”.

1984, George Orwell

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia da UFPB e alguns de seus documentos orientadores a partir das lentes do multiculturalismo e suas contribuições para o campo da Educação. Com o objetivo de investigar as perspectivas multiculturais presentes no PPC do curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, observando possíveis hibridizações na formação dos egressos do curso. Pela crescente demanda de pesquisas voltadas aos cursos de formação de professores e seus documentos orientadores sob a ótica do multiculturalismo crítico, desafiando preconceitos e respeitando a diversidade. Nesse sentido, o arcabouço teórico é construído nos estudos relacionados ao multiculturalismo, currículo e a formação de professores defendidos por Candau (2007; 2011; 2020), Candau e Moreira (2007), Ivenicki/Canen (2007; 2008; 2020), Silva (2022; 2012;), Moreira (2021) Hall (1997; 2009; 2020), entre outros. Na organização metodológica, a pesquisa segue a abordagem qualitativa, na perspectiva dos estudos documentais, e na interpretação dos dados usa-se a técnica de análise de conteúdo do tipo temática. Nos resultados, percebeu-se que o curso de Pedagogia do CCAE-UFPB prioriza um perfil e uma cultura específica, enquanto reflexo das resoluções que guiam sua formulação. Entretanto, também apresentou indícios que superam essas perspectivas, pois, as disciplinas apresentaram o potencial de levantar questões multiculturais que permitem a reflexão e a problematização da identidade, da cultura, dos marcadores culturais, da diferença, da diversidade, das (inter)relações socioculturais e de poder. Desse modo, tem a capacidade de trazer aspectos importantes para o perfil dos pedagogos, pois, pode possibilitar visibilizar e refletir a respeito dessas questões e o modo como influenciam as interações socioculturais dos ambientes escolares e não escolares, onde a diversidade deve ser um componente intrínseco das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Formação de professores; Currículo

ABSTRACT

This work has as object of research the political-pedagogical projects of the course (PPC) of Degree in Pedagogy of UFPB and some of its guiding documents from the lens of multiculturalism and its contributions to the field of Education. With the objective of investigating the multicultural perspectives present in the PPC of the pedagogy course of *Campus IV* of UFPB, observing possible hybridizations in the formation of the graduates of the course. Due to the growing demand for research aimed at teacher training courses and their guiding documents from the perspective of critical multiculturalism, challenging prejudices and respecting diversity. In this sense, the theoretical framework is built on studies related to multiculturalism, curriculum and teacher training defended by Candau (2007; 2011; 2020), Candau and Moreira (2007) Ivenicki/Canen (2007; 2008; 2020), Silva (2022; 2012;), Moreira (2021) Hall (1997; 2009; 2020), among others. In the methodological organization, the research follows the qualitative approach, from the perspective of Documentary Studies, and in the interpretation of the data, the thematic content analysis technique is used. In the results, it was noticed that the pedagogy course of the CCAE-UFPB prioritizes a specific profile and culture, as a reflection of the resolutions that guide its formulation. However, it also presented evidence that exceeds these prospects, as it allows to make visible and reflect on these issues and the way they influence the sociocultural interactions of school and non-school environments, where diversity should be an intrinsic component of pedagogical practices.

Keywords: multiculturalism; teacher education; curriculum

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

CCAIE - Centro de Ciências Aplicadas e Educação

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

PRG - Pró-reitoria de Graduação

PPC - Projeto Político-Pedagógico de Curso

MSC – Movimentos Sociais do Campo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPB (2022).....	48
Quadro 2 - Conteúdos do curso de Pedagogia do <i>Campus IV</i> -UFPB (PPC/2006).....	64
Quadro 3 - Disciplinas com potencial para a discussão da identidade.....	67
Quadro 4 - Disciplinas com potencial para a discussão da cultura.....	71
Quadro 5 - Disciplinas com potencial para a discussão dos marcadores culturais.....	72
Quadro 6 - Disciplinas com potencial para a discussão da diferença e diversidade.....	74
Quadro 7 - Disciplinas com potencial para a discussão das interações socioculturais e das relações de poder.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 MULTICULTURALISMO, CONHECIMENTO E CURRÍCULO.....	21
1.1 Conhecimentos, currículo e identidade: entre tensões e hibridismos.....	22
1.2 O Multiculturalismo no campo educacional: algumas implicações teóricas.....	26
1.3 Currículo multiculturalmente orientado: algumas considerações sobre a formação de professores.....	30
1.4 Formação de professores e multiculturalismo: um olhar sobre os documentos orientadores.....	32
2 DOCUMENTOS ORIENTADORES DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFPB.....	35
2.1 Diretrizes dos cursos de formação de professores.....	36
2.2 Documentos orientadores dos currículos dos cursos da UFPB.....	45
3 CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFPB... ..	48
3.1 PPCs dos cursos de Pedagogia da UFPB.....	49
3.1.1 PPCs dos cursos de Pedagogia do <i>Campus I</i>	49
3.1.1.1 PPC do curso de Pedagogia EAD.....	49
3.1.1.2 PPC do curso de Pedagogia Educação do Campo.....	50
3.1.1.3 PPC do curso de Pedagogia MSC.....	52
3.1.1.4 PPC do curso de Pedagogia do <i>Campus I</i>	54
3.1.2 PPC do curso de Pedagogia do <i>Campus III</i>	55
3.1.3 PPC do curso de Pedagogia do <i>Campus IV</i>	56
3.1.4 Considerações sobre os achados dos PPCs.....	57
4 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTICULTURALMENTE ORIENTADA: REVELAÇÕES, POTENCIAIS E TENSÕES REVELADAS NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CCAE-UFPB.....	60
4.1 Possibilidades multiculturais nas ementas disciplinares do curso de Pedagogia do CCAE-UFPB.....	66
4.1.1 Identidade.....	67
4.1.2 Cultura e os marcadores culturais.....	70
4.1.3 Diferença e diversidade.....	73
4.1.4 (Inter)relações e hierarquização.....	75
4.1.5 Diálogos multiculturais: algumas considerações e apontamentos gerais.....	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXO A – fluxograma do curso de Pedagogia (PPC 2006).....	92

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está situada no campo de estudos que tratam da discussão acerca do multiculturalismo, currículo e formação de professores. Institucionalmente, a pesquisa está vinculada ao Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba (CCAUE-UFPA). Este trabalho tem como objeto de pesquisa os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia da UFPA e alguns de seus documentos orientadores.

O foco da pesquisa pressupõe apontamentos e indícios do perfil do profissional pedagogo a ser formado pelo curso de Pedagogia do CCAUE, a partir do que está aparente em seus documentos orientadores, mediante as lentes teóricas do multiculturalismo crítico e suas contribuições para o campo da educação. Com o intuito de perceber as possibilidades e apontamentos que aparecem (ou são silenciados) no PPC do curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPA e como isso pode refletir na identidade de seus egressos.

O trabalho justifica-se pela crescente demanda de pesquisas voltadas aos cursos de formação de professores e os seus documentos orientadores sob a ótica do multiculturalismo crítico apontada por Ribeiro, Ivenicki e Honorato (2020). Com o propósito de abrir espaço para discussões sobre as plurais formas e perspectivas que podem assumir no desafio aos preconceitos e no respeito à diversidade. De modo, a colocar em questionamento o que é aparente e o que é silenciado em seus discursos, em desafio as pretensões de verdades únicas.

Diante disso, cabe destacar a importância de pensar o currículo em seu potencial de selecionar, direcionar, moldar e formar identidades, o que pressupõe posicionar-se, diante dele, não como um documento neutro e desinteressado, mas como a representação do que norteia as instituições educativas e a sociedade. Ademais, o currículo é guiado por outros mecanismos, dentre eles, diretrizes, resoluções e outros ordenamentos jurídicos. Olhar para esses documentos guias é tão importante quanto se pensar o quê, e de que forma estes vêm direcionar as percepções e posicionamentos assumidos pelas instituições de ensino. Esse viés foi reconhecido nos quatro anos (2019-2023) de minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que teve por título “Multiculturalismo, currículo e formação de professores: um olhar sobre os cursos de Pedagogia da UFPA”, cujos resultados trouxeram subsídios importantes para a compreensão do perfil do egresso pretendido pelos documentos orientadores do currículo, servindo de base para a produção e publicação de

trabalhos científicos em eventos¹.

O que evidencia a importância de projetos de pesquisa durante a formação, pois permite um contato mais profundo e direto com temáticas específicas e com o processo de desenvolvimento da pesquisa científica. A oferta de bolsas por políticas públicas muitas vezes é o que permite aos estudantes (especialmente os mais pobres) a permanecerem e concluírem o curso, pois com a bolsa podem dedicar tempo e os recursos necessários para que isso aconteça. Diante disso, é de se esperar que os estudantes que participam de projetos de pesquisa tenham na formação um diferencial com relação aos colegas.

Como justificativa pessoal para o envolvimento com a temática aponto minha trajetória escolar nos anos iniciais, marcada pelo fato de que parecia que estávamos aprendendo sobre um mundo diferente do que vivíamos, era como estar diante de uma obra de ficção científica, em que o insucesso na carreira escolar, a desistência e as notas baixas, bem como a perpetuação daquela realidade era culpa exclusiva dos alunos e suas famílias, que segundo muitos dos que estão “de fora” a mudança e a melhoria de vida não acontecia por falta de interesse. Atualmente, através das reuniões com o grupo de estudos e com o envolvimento com as pesquisas do PIBIC percebo a crueldade de um sistema que limita oportunidades, impõe barreiras promove a delimitação do que cada um deve ser ou seguir, pontuando alguns casos de sucesso devido à persistência e perseverança, mas que mina possibilidades e parece impor fronteiras. Sempre estudei em instituições públicas, foram às oportunidades que tive, nos anos iniciais do Ensino Fundamental estudei em uma escola em Sítio Campart II, na zona rural da cidade de Rio Tinto - PB, um assentamento formado principalmente por agricultores, cuja boa parte da população era analfabeta ou semianalfabeta.

Quando criança uma das memórias mais marcantes que tenho diz respeito ao fato de que todos os anos eram ensinados sobre os semáforos, quando muitos de nós alunos nunca tínhamos visto um, ou que sempre nevava no inverno, mas vivemos em uma região de clima quente com poucos períodos de chuva forte. Era estranho aprender sobre uma cultura que não me pertencia e que nem parecia considerar que outras existiam, me sentia como se estivesse no lugar errado do mundo. Apesar das notas baixas consegui avançar, no que hoje é a Educação Infantil, eu era a mais velha, no 5º ano era dois anos mais nova que meus colegas de série, dos quais bem poucos conseguiram concluir o Ensino Médio, e considerando a

¹ VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021; Capítulo de E-book Escolas em tempos de conexão, v.1, 2021; X Colóquio internacional de políticas curriculares, VI Seminário Nacional de Pesquisa e Práticas Educativas; III Simpósio da Região Nordeste sobre Currículo “Sem lei nem rei, me vi arremessado”: por outros projetos políticos de currículo. João Pessoa/PB, 2022; XXVIII Encontro de Iniciação Científica-UFPB (ENIC, 2020); XXIX Encontro de Iniciação Científica-UFPB (ENIC, 2022); XXX Encontro de Iniciação Científica-UFPB (ENIC, 2022); Artigo publicado na Revista Cocar v. 15 n. 33 (2021).

comunidade como um todo, poucos foram os que chegaram a fazer um curso superior, seja no âmbito público ou privado e mesmo eu tendo conseguindo entrar na universidade e terminar o curso fui duramente criticada por pensar mais do que minha condição social e financeira permitiam. Ainda moro em Campart II, e como na época em que estudava, as turmas continuam sendo multisseriadas, realidade também presente em comunidades circunvizinhas.

Entre os impactos da formação e participação como voluntária e bolsista em projetos, aponto para o olhar reflexivo e sensível voltado ao ensino e as pretensões direcionadas aos variados grupos que perfazem a comunidade escolar e as considerações a respeito do cotidiano da comunidade não apenas limitada ao individual de cada pessoa, mas também considerando os variados grupos. Assim, a percepção da pluralidade e da valorização de alguns conhecimentos e das relações de poder que existem tanto na sociedade como no currículo escolar e que é discutida pelo multiculturalismo revelaram as implicações da exclusão e discriminação não como desvio individual de conduta, mas como algo com raízes e impactos mais profundos. Capaz, de certo modo, de traçar futuros. Essas raízes e significações discursivas deixaram seus vestígios no ensino atual e também nos posicionamentos dos sujeitos, embora muito se tenha avançado, como pude contemplar nos estágios e na atuação como auxiliar de uma professora da Educação Infantil na comunidade vizinha no ano de 2022. Logo, à percepção de tais pontos revelam a importância e emergência de se pensar a respeito do currículo e das práticas pedagógicas com crítica e (auto)reflexão, sem limitar-se aos clichês dos discursos pontuais, vazios, alegóricos e folclóricos de respeito e tolerância.²

Trazer o olhar para a formação dos pedagogos, que não lidam apenas com a docência, mas também com a gestão e supervisão em ambientes escolares e não escolares em que haja intencionalidade educativa, além de atuar na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, é de vital importância para a urgente necessidade de reinvenção da educação escolar pontuada por Candau (2011; 2020). Pois, pode possibilitar a percepção da forma como esses profissionais lidam com as dificuldades e possibilidades encontradas em seu trabalho, tendo como guia os aspectos de sua formação, atrelados ao hibridismo³ resultante dos seus múltiplos pertencimentos e marcações.

² “Tolerância” é um termo que exige ser colocado em pauta de problematização, pois pressupõe relação de hierarquia, em que o que tolera é posto como superior ao que é tolerado, de modo que coloca as identidades enquanto divisões fixas e “puras” que podem levar a binarismos como negro/branco, masculino/feminino etc.

³ O termo hibridização diz respeito a forma como múltiplas marcações (perfis identitários e culturais) se entrelaçam em um constante jogo de reformulação e reorganização de maneira tal que não há identidades e culturas “puras”, mas identidades e culturas que são formadas por múltiplas marcas que se misturam, mas que ainda guardam traços de suas marcações originais.

Principalmente em uma sociedade inegavelmente multicultural, cuja pluralidade se reflete na escola como um lugar de intercruzamento de culturas que precisa ser visto e considerado na reflexão crítica do papel social da escola, do conhecimento que é valorizado no currículo e na organização pedagógica. Que em muitos casos, como afirma Candau (2011, 2020), enxerga a diversidade como algo “externo”, mesmo diante dos variados cenários que têm sido palco de conflitos, tensões e tentativas de afirmação, negação, diálogo, negociação e denúncias de injustiças, desigualdades e discriminações de diferentes grupos socioculturais.

As relações entre grupos com distintas perspectivas e necessidades têm se mostrado de forma latente no âmbito educacional, desafiando concepções e práticas profundamente atreladas ao cotidiano escolar, cuja cultura dominante nas instituições educativas sinalizam para a matriz da modernidade, que prioriza o comum, o uniforme e homogêneo, à competitividade e o individualismo colocando-os como elementos universais, ignorando as diferenças que são consideradas, nessa perspectiva, como “desvios”, “anormalidades” ou “problemas” a serem investigados, superados e resolvidos pelas escolas e pelos professores para que possa ocorrer a igualdade (CANDAU, 2011). Assim, evidencia-se a relevância do multiculturalismo no processo de formação de professores ao voltar seu olhar para os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCs) e por proporcionar uma reflexão acerca da formação e do perfil do pedagogo que está sendo formado. O que pode contribuir de forma direta e indireta no que tange o pensar sobre a educação e a formação de professores em prol da valorização das diferenças, no combate aos preconceitos e discriminações e na melhoria da educação. Uma vez que a atuação docente está intimamente ligada à qualidade de sua formação inicial, que reflete na maneira como estes profissionais percebem, pensam e executam seu trabalho.

Diante disso, o principal objetivo desta pesquisa é investigar as perspectivas multiculturais presentes no PPC do curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, observando suas hibridizações na formação dos egressos do curso, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar nos documentos orientadores do currículo geral e dos cursos da UFPB potencialidades referentes às questões do multiculturalismo;
- Compreender como as questões do multiculturalismo se revelam na formação dos pedagogos do curso de Pedagogia/CCAUE/UFPB;
- Analisar no PPC como as questões do multiculturalismo são reveladas ou silenciadas;
- Identificar quais componentes do fluxograma de curso apresentam maiores

potenciais multiculturais;

Sendo assim, apoiados pelos estudos teóricos relacionados ao currículo e a formação de professores multiculturalmente orientada defendidos por Candau (2002; 2007; 2009; 2011; 2012; 2016; 2020), Canen/Ivenicki (2005; 2007; 2008; 2020), Silva (2022; 2012;), Moreira (2021;), Hall (1997; 2009; 2020), entre outros.

A abordagem qualitativa, de acordo com Silveira e Córdova (2009), não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um dado grupo social, de uma organização, etc. A pesquisa partiu de revisões bibliográficas sobre os estudos já realizados na área, com o intuito de mapear as principais compreensões acerca da formação de professores multiculturalmente orientada e estudos a respeito do currículo.

A pesquisa documental segundo Severino (2013) tem como fonte uma gama variada de documentos que ainda não receberam nenhuma forma de tratamento analítico e pelo qual o pesquisador vai desenvolver a investigação e análise. Os documentos são uma rica fonte de informações, principalmente quando as pesquisas são realizadas em instituições de ensino que dispõem de registros que abordem suas intencionalidades, seja concordando ou discordando com os argumentos teóricos de referência. “Eles representam ainda uma fonte ‘natural’ de informações. Não apenas uma fonte contextualizada, mas surge em um determinado contexto e fornece informações sobre esse contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Diante disso a análise se debruçou sobre os PPCs de Pedagogia do CCAE-UFPB e seus documentos orientadores

Debruçar-se sobre esses documentos permite o acesso à história do curso, a proposta pedagógica, as metas, o perfil do egresso almejado, o fluxograma e matriz curricular, ou seja, é uma fonte rica e estável de informações. Segundo Gil (2002) as fases da pesquisa documental partem da: **a)** determinação dos objetivos; **b)** elaboração do plano de trabalho; **c)** identificação de fontes; **d)** localização das fontes e obtenção de material; **e)** tratamento dos dados; **f)** produção de fichas e redação de trabalho e **g)** construção lógica e escrita do trabalho.

Para a interpretação dos dados seguiu-se a técnica de análise de conteúdo que envolve:

...a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais (SEVERINO, 2013, p. 106).

Esta técnica parte de duas perspectivas para a educação. A primeira é proposta por Gil

(2002) e Bardin (1979), segundo os autores, esta técnica de análise envolve a classificação das categorias de análise, a organização dos enunciados por categorias (unidades de análise) e a interpretação à luz do referencial teórico a partir de três fases: **a)** pré-análise, onde são organizados os documentos e explorados superficialmente a partir de uma leitura flutuante, além de se definirem os critérios a serem seguidos na interpretação do *corpus*; **b)** exploração do material de forma mais criteriosa e reflexiva, selecionando unidades de análise e classificando as categorias emergentes a serem analisadas; **c)** tratamento dos resultados e interpretação dos dados, no qual se atribui sentidos aos dados selecionados à luz da teoria.

Dentre as várias perspectivas de análises de conteúdos apontadas por Bardin (1979), desenvolveu-se a do tipo temática, ou análise temática, que segundo Severino (2013, p. 49) procura ouvir o autor, captar, sem interferir, o que está na sua mensagem. “Praticamente, trata-se de fazer ao texto uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem”. Trabalhar com a análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’, que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p. 105). Porquanto, as categorias de análise da pesquisa foram previamente escolhidas sendo elas: identidade, diferenças e marcadores culturais, tais categorias foram selecionadas por serem consideradas questões caras ao multiculturalismo. Reconhece-se que tais questões não aparecem de forma explícita, logo se procurou indícios que permitissem visualizá-las ou inferir sobre elas. Ressalta-se que o ponto central a ser tratado é o multiculturalismo crítico e como este atravessa o PPC do curso de Pedagogia do CCAE-UFPB. As fontes da pesquisa foram às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores disponíveis publicamente, os documentos normativos da UFPB e os PPCs mais recentes dos cursos de Pedagogia da UFPB publicados no site da Pró-reitoria de Graduação (PRG) e no Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA-UFPB) até o ano de 2022.

Perseguindo os objetivos e questões da pesquisa o texto foi organizado em 4 Capítulos, antecedidos de introdução onde se apresenta os objetivos, o objeto e as fontes de estudo, bem como os caminhos metodológicos e algumas compreensões teóricas e a justificativa da pesquisa. No primeiro e segundo capítulos, o foco está voltado para as questões teóricas que sustentam, orientam e dialogam com a problemática central: multiculturalismo, currículo e formação de professores, em que são desenvolvidas compreensões acerca do currículo e multiculturalismo em suas diferentes perspectivas, seguindo para a discussão a respeito da formação de professores mediante aspectos legais e direcionamentos teóricos multiculturalmente orientados. Por conseguinte, aborda-se aspectos

presentes nos documentos orientadores dos currículos dos cursos de formação de professores a nível nacional a partir de três diretrizes (Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006; Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015 e Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019), e a nível institucional por meio do Regimento Geral (Resolução Nº 25/2012) e do Regulamento (Resolução Nº 29/2020) da UFPB e os PPCs dos cursos de Pedagogia a partir das lentes da pesquisa, porém sem aprofundar-se na matriz curricular. No último capítulo, aprofunda-se a discussão ao analisar e refletir acerca do perfil de egresso do *Campus IV* da UFPB desenhado a partir dos pressupostos do PPC de 2006 mediante as lentes do multiculturalismo. Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os objetivos e os resultados encontrados no decorrer da investigação.

1 MULTICULTURALISMO, CONHECIMENTO E CURRÍCULO

O ponto de partida do currículo fundamenta-se no papel das escolas enquanto instituições socialmente formativas e direcionadoras. Para Young (2007) elas têm um compromisso crucial na estrutura da sociedade, pois sem as escolas cada geração teria que recomeçar do zero ou, como nas sociedades anteriores às escolas, permanecerem praticamente no mesmo lugar durante séculos. Essa percepção levou à seguinte pergunta: para quê servem as escolas?

Na busca pela resposta, o autor declara o potencial das escolas como instituições que “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). Indo além dessa afirmativa, Candau (2011) declara o papel crucial das escolas em reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos de grupos socioculturais subalternizados e negados. O que exige diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, a partir da pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, com o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. O caminho para uma escola verdadeiramente justa e democrática exige a articulação entre igualdade e a diferença.

Para Moreira (2021) participar da escola pressupõe compreender como esta se estrutura e como funciona, enquanto principal ambiente de trabalho do professor. É indispensável compreendê-la, investigar seu passado, seu presente e suas possibilidades futuras. Não é suficiente apenas conhecer as leis que regem as escolas e definem sua forma e organização.

Há que se compreender suas motivações, suas metas, sua vida interna, suas normas, seus movimentos, suas contradições, suas possibilidades. Em síntese, entender as forças que movem tanto a escola quanto as disciplinas curriculares requer situá-las na cultura, na história, na política, na instituição e na subjetividade. Eis, com certeza, um importante desafio para os que pensam e organizam os currículos na formação de professores (MOREIRA, 2021, p.37).

Young (2011) afirma ainda que muito está sendo imposto pelas políticas educacionais atuais, no que concerne a formação dos estudantes para uma sociedade do conhecimento, bem como a importância da educação nesse processo. Entretanto, essas políticas pouco dizem sobre o papel do conhecimento. Ao invés foca-se em direcionar aos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, resultados e competências

quantificáveis. O currículo, assim, volta-se para futura empregabilidade, em que o conhecimento é tido como dado natural ou algo a adaptar aos objetivos políticos (YOUNG, 2011).

Para, além disso, Candau (2009) e Moreira (2021) afirmam que a discussão da problemática da educação escolar exige reformulação, para que se adquira maior importância nos contextos sociopolíticos e culturais da atualidade e as inquietudes de crianças e jovens. Não existe educação que não esteja no interior dos processos culturais da sociedade, especificamente, no momento histórico e no contexto em que se localiza. Logo, existe uma relação estreita entre educação e cultura, de tal maneira que apenas possam ser analisadas mediante essa articulação. A necessidade dessa reformulação parte da consciência do caráter monocultural da escola e da exigência em se considerar a escola enquanto espaço multicultural, fluido e complexo, marcado por tensões e conflitos.

1.1 Conhecimentos, currículo e identidade: entre tensões e hibridismos

Há uma tensão entre saberes e práticas culturais que tem ganhado destaque em diferentes perspectivas multiculturais que é o universalismo *versus* relativismo. Em linhas gerais o **universalismo** diz respeito a um conjunto de valores que um indivíduo acredita serem universais “valores independentes das culturas que constituem o tecido social, portanto universais, compartilhados por toda a humanidade” (CANEN, 2007, p.97). Na outra extremidade está o **relativismo**, “uma corrente do pensamento que não crê na existência de um real, universalmente apreensível, ou de uma verdade absoluta, que seja independente dos valores culturais e visões de mundo que a constroem” (CANEN, 2007, p. 97).

Dessa maneira, o universalismo seria um conjunto de valores universais legais e éticos que devem ser validados pela sociedade. Enquanto o relativismo situa-se enquanto valores particulares de culturas e grupos. Esta tensão entre o globalismo (universalismo) e o localismo (relativismo) tem sido impactada pela globalização (econômica e cultural), que busca reorganizar os países de acordo com um modelo. E que não é apreendido por igual pelos países e pelos diferentes grupos em seu interior, pois depende do seu papel na lógica do capitalismo, ou seja, se é um país/grupo central ou periférico (CANDAU, 2007).

O globalismo tenta transformar os cidadãos locais em cidadãos planetários, fazendo com que seus particularismos sejam substituídos por linguagens gerais e uniformes, homogeneizando indivíduos e grupos. Porém, “apesar de não ser possível negar as mudanças ocorridas nas diferentes partes do mundo devido à fluidez de fronteiras existentes, a

uniformidade tão desejada ou temida não ocorreu de maneira absoluta” (CANDAUI, 2007, p. 15).

Diante disso, pode-se afirmar que não existe uma “globalização genuína”, pois o global advém de uma origem local que se impõe e reflete “assimetrias” dos processos de globalização, o que resulta em quatro formas de globalização: **a)** localismo globalizado (o local é globalizado com sucesso); **b)** globalismo localizado (imposições de práticas do interesse de países poderosos sobre os periféricos e subordinados); **c)** Cosmopolitismo: (organismo transnacional em defesa de interesses comuns dos grupos excluídos e desprestigiados); **d)** Patrimônio comum da humanidade (temas ligados a todos que habitam no planeta). Estes movimentos representam uma globalização de “cima-para-baixo” ou “hegemônica” (localismo globalizado e globalismo localizado) e uma que é “debaixo-para-cima” ou “contra hegemônica” (Cosmopolitismo e Patrimônio comum da humanidade) (CANDAUI, 2007).

Ao invés de optar entre um extremismo e outro, o multiculturalismo defendido por Canen (2007) e Candau (2002) busca articular as duas propostas enquanto relações hibridizadas⁴ e dialéticas na construção do conhecimento.

[...] mais do que pólos opostos, o que existe é uma relação tensa, dialética, que expressa, na verdade, um *continuum* entre o que se convencionou denominar de universalismo e relativismo. Tal visão avança no sentido de se perceber o caráter de construção da universalidade, que é, na verdade, sempre produzida por determinados grupos e, ao mesmo tempo, permite um instrumental que possa combater o relativismo exacerbado – que impede, no limite, que se estabeleçam padrões pelos quais se avançar na produção do conhecimento multicultural (CANEN, 2007, p. 99)

Para tanto, saber qual conhecimento deve ser ensinado é a questão central das teorias do currículo. Pois o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas conhecimentos que *socialmente são considerados válidos* (SILVA, 2012; 2022). Aqui, o foco de análise é desnaturalizar a seleção dos conhecimentos/conteúdos escolares, o que para Young (2007) trata-se de dois tipos de conhecimentos, o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. O conhecimento poderoso não teria haver com quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o torna legível, ele é uma importante ferramenta para crianças de lares desfavorecidos, pois a “participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de

⁴ **Hibridismo** pressupõe a mescla ou mestiçagem, nesse caso, a articulação entre o universalismo e o relativismo, ou seja, o local com o global enquanto relações dialógicas, sem optar ou sobrepor uma vertente sobre outra, mas atuando justamente na articulação entre elas.

adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2007, p. 1297).

Nessa direção, Moreira (2021) diz que conhecer significa saber como algo foi construído, é compreendê-lo no ponto de vista do seu criador humano. Dessa maneira é capaz de revelar a inegável capacidade do ser humano em criar conhecimento. Essa compreensão exige oposição à absorção passiva, reativa e embotada dos conhecimentos e reflete de forma significativa na escola, na formação e nas práticas docentes. Diante dessa tensão está o currículo, incumbido - enquanto elemento enriquecedor do trabalho do professor/educador, em contextos formais e não formais - de possibilitar o planejamento docente mediante a organização fixa de conteúdos e atividades de maneira clara, crítica, autônoma, reflexiva, ativa e democrática em prol do ensino-aprendizagem e do desenvolvimento significativo dos alunos (OLIVEIRA, 2017).

Em que se faz necessário problematizá-lo, em seu caráter direcionador, para além de um conjunto de conhecimentos a serem apreendidos e métodos a serem empregados, colocando em destaque seu caráter dinâmico, formativo e transcendente, no sentido de incorporar atitudes e valores subjetivos para além do *locus* escolar e acadêmico. Pois,

O currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes selecionando-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias dos currículos, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2022, p. 15)

Dessa maneira, limitar o currículo a uma grade de disciplinas compartimentadas, de conhecimentos passivos e fragmentados sem o compromisso político, social, cultural pedagógico e educacional dos envolvidos nos processos de aprendizagem, distanciando os alunos da realidade e de suas implicações sociais, culturais, étnicas, políticas e religiosas, pode impossibilitar a inclusão social de forma plena.

Diante disso, o currículo pode ser definido como um conjunto de experiências com intenção educativa centrada no conhecimento escolar, onde as relações sociais são construtoras da identidade discente. O currículo, assim, pode associar-se a diferentes concepções, de acordo com os variados modos pelos quais a educação é entendida historicamente, bem como as influências que a afetam e, em alguns momentos se fazem hegemônicas (CANDAUI e MOREIRA, 2007).

Acompanhado desse caráter de seleção de conhecimentos e saberes está uma pergunta importante: “qual o tipo de ser humano desejável para determinado tipo de

sociedade?” a resposta à pergunta irá determinar o tipo de currículo e o conhecimento em que se desenvolverá essa formação. Pois,

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2022, p. 15)

Em vista disso, o currículo parte de uma série de valores que devem ser analisados pelos profissionais da educação. Pois, é formado por elementos/conhecimentos que oportuniza saberes muito precisos e qualitativos a serem pensados para atender e abranger a diversidade cultural/social, na busca por valorizar os aspectos físicos, sociais, afetivos, cognitivos e emocionais de cada aluno. Pois, coloca-se enquanto um artefato social e cultural, na moldura de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Não é um mecanismo, mas uma construção das diversas tradições e concepções sociais, capaz de produzir identidades individuais, sociais e institucionais que lhe são particulares (MOREIRA e SILVA, 2008).

Currículos diferentes produzem pessoas diferentes e essas diferenças não são apenas diferenças individuais, mas diferenças ligadas à classe, à raça, ao gênero. É um fator de produção de sujeitos situados determinados e localizados. Não é apenas uma expressão, representação ou reflexo de interesses sociais, ele também produz identidades e subjetividades. Dessa maneira, Silva (2012, p. 10) argumenta que “é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”.

Ele nunca é/será um conjunto neutro de conhecimentos, por trás existem inúmeras tensões significativas, relacionadas à junção educação escolar e cultura desdobrando-se em relações binárias de globalização *versus* multiculturalismo, igualdade *versus* diferença e universalismo *versus* relativismo cultural. No decurso dessa corrida⁵ acabamos por nos tornar o que somos, de tal forma que além de uma questão de conhecimento, também é uma questão de identidade. Assim, o currículo expressa, entre outras coisas, o modo como algumas questões são apontadas como “problemas” na sociedade (CANDAU, 2009; SILVA, 2022; 2012).

O currículo é resultado de um processo necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades específicas, em que haja um acordo geral, todavia esse processo é marcado por conflitos e lutas entre distintas tradições e posicionamentos. E este processo é tão relevante quanto o que dele resulta, pois variados fatores socioeconômicos, políticos e

⁵ currículo, vem do latim *curriculum* “pista de corrida” (SILVA, 2022).

culturais colaboram, para que o currículo venha a ser entendido enquanto: **a)** conteúdos; **b)** experiências de aprendizagem escolares; **c)** planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; **d)** objetivos a serem alcançados; **e)** processos de avaliação que determinam os conteúdos e os procedimentos (SILVA, 2012; CANDAU e MOREIRA, 2007).

Logo, variados posicionamentos, compromissos e perspectivas teóricas podem abordar com maior ou menor ênfase discussões a respeito dos conhecimentos escolares, procedimentos e as relações sociais que perfazem o cenário em que os conhecimentos são ensinados e aprendidos. Podendo abordar ainda transformações que almejam em seus alunos, além dos valores e das identidades que pretendem construir.

1.2 O Multiculturalismo no campo educacional: algumas implicações teóricas

Multiculturalismo é um termo polissêmico que tem gerado diversos debates a respeito de sua nomenclatura e perspectivas de estudos. Pois como afirma Hall (2009) o multiculturalismo não é uma doutrina, não caracteriza uma estratégia política, não caracteriza um ideal a ser alcançado, não garante um estado ideal e utópico, mas vem descrever uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas, do mesmo modo que existem várias sociedades multiculturais, há plurais “multiculturalismos”.

E essa diversidade de termos e perspectivas vai desde abordagens mais liberais ou folclóricas que valorizam a pluralidade cultural, mas que se limitam a estratégias de trabalho por meio de aspectos exóticos, folclóricos e pontuais como receitas típicas, festas e dias especiais (dia do índio e comemorações juninas, por exemplo). Até as perspectivas multiculturais ou interculturais mais críticas e pós-críticas. As perspectivas multiculturais mais críticas articulam as perspectivas folclóricas com o de desafio aos preconceitos e relações desiguais de poder entre grupos, em defesa da hibridização e problematização da construção discursiva dos estereótipos e congelamento identitários em políticas curriculares. Em favor da multiplicidade de identidades individuais, coletivas e institucionais (CANEN, 2007; RIBEIRO; IVENICKI e HONORATO, 2020).

A discussão acerca do termo multiculturalismo e seu significado não é consensual, tão pouco harmoniosa. O campo dos estudos multiculturais está atravessado por questionamentos, tensões e polissemias de nomenclaturas e significados. Para alguns autores, como pontua Canen (2007) o termo “interculturalismo” seria o mais adequado devido ao seu sufixo “Inter”, que pressupõe a interação entre culturas. Pois, o termo “multiculturalismo” significaria a mera

pluralidade de culturas em uma sociedade, sem necessariamente indicar os dinamismos, choques, relações e conflitos resultantes dessas interações. Nesse sentido, o multiculturalismo crítico também tem sido alvo de críticas por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que destacam a necessidade de ir além do desafio aos preconceitos. Buscando identificar, na própria linguagem e discursos, as formas pelas quais as diferenças se constituem. Essa perspectiva direciona o foco para o processo enquanto representação construção da realidade, buscando descolonizar os discursos, identificando expressões preconceituosas e marcas e constituições da linguagem em que estejam impregnadas uma postura ocidental, colonial, branca, masculina, etc..

Entretanto, optou-se nesta pesquisa o uso do termo multiculturalismo na percepção apontada por Candau (2020) como multiculturalismo crítico ou interativo, também denominado interculturalismo que

propõe um multiculturalismo aberto, interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2020, p. 22).

O multiculturalismo crítico/interativo se posiciona na perspectiva de Candau (2011; 2020) enquanto estratégia ética, política e epistêmica, onde os processos educativos são essenciais na problematização da colonialidade presente na sociedade e na educação, promovendo o diálogo e o reconhecimento de diversos saberes e conhecimentos, combatendo as diversas formas de desumanização. Estimulando a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos a favor de processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoais e de sociedades “outras”.

No cenário da discussão acerca das nomenclaturas utilizadas, Hall (2009) faz uma distinção entre os termos “multicultural” e “multiculturalismo: o primeiro é qualitativo, pois descreve características sociais e problemas de governabilidade de qualquer sociedade possuidora de múltiplas e distintas comunidades culturais que se relacionam em prol de uma vida em comum, ao mesmo tempo conservando algo de sua identidade original; enquanto o segundo termo é substantivo e se refere às estratégias políticas de governar e administrar problemas de diversidade e multiplicidade ocasionadas por sociedades multiculturais (heterogêneas), sendo, portanto, um termo essencialmente plural. Dessa maneira, o “multiculturalismo” apresenta dificuldades mais específicas que o termo “multicultural”.

O multiculturalismo visa justamente contribuir para uma educação valorizadora da diversidade cultural e problematizadora das diferenças, para tanto precisa partir da superação de posturas dogmáticas, que tendem a congelar identidades e ignorar as diferenças dentro da diferença. Potencializando um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, em favor da dinâmica crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação dialógica entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Como ponto central do multiculturalismo está o questionamento de verdades únicas e absolutas, discursos legitimados na busca por levantar discussões e reflexões sobre potenciais olhares teóricos. E recursos de pesquisa para questionar o modelo único, branco, masculino, heterossexual e ocidental da educação que é norteadada por narrativas curriculares monoculturais e elitistas, mas, sem recair em dogmas e radicalismos que separem eu-outro, normalidade-diferença (CANEN, 2007; CANDAU, 2003).

Uma vez que, como nos processos de colonização, as políticas contemporâneas funcionam em favor do controle e negação da diversidade, uma raiz de nossa herança colonialista e escravista nas relações sociais. Com vago apelo à tolerância e respeito à diversidade, onde a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas como fatos da vida social ao invés de uma construção sócio-histórica e cultural.

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais, reconhece e assume os conflitos procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU, 2003, p. 45-46).

Dessa maneira aponta para a emergência de olhar teoricamente para a produção da identidade e da diferença nas implicações políticas que as influenciam, problematizando-as, não apenas as celebrando. Pois, se constituem em discursos, são consequência de locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por meio de estratégias e iniciativas específicas, que emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder (SILVA 2011; HALL, 2011).

Logo, pode se definir a identidade como uma construção histórica, localizada e hibridizada⁶, resultado da conjunção e intercurso entre múltiplas marcações de diferentes

⁶ Considerar a identidade como hibridizada significar reconhecer que é uma construção mestiça resultando de inúmeras marcações e pertencimentos, é colocar em xeque identidades enquanto constituições fixas, estáveis e puras.

etnias e raças, que coloca em xeque a concepção de identidades essencialmente separadas, divididas e segregadas (SILVA, 2011). Assim, a identidade é um ponto de ancoragem e identificação apenas por sua capacidade de excluir, para deixar de fora o diferente, “toda identidade tem à sua ‘margem’, um excesso, algo a mais” (HALL, 2011, p. 110). A consciência da relação entre as diferenças e as identidades parte daquilo que nos distingue do “outro” e nos caracteriza como pertencente ao “nós”, as marcações de identidade, diferença e exclusão são fios tão urdidos que não possa ser visto costuras ou diferenças internas⁷. A forma como nos situamos com o outro tende “naturalmente”, ou seja, é construída a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Onde incluímos no “nós” pessoas e grupos sociais com referências culturais e sociais parecidas com as nossas, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo muito próximas e os reforçam. Os “outros” são os que confrontam estas maneiras de estar no mundo, devido a sua classe social, etnia, religião, valores, tradições etc. (CANDAU, 2020).

As relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância que educadores/as e alunos/as se aprofundem em questões tais como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um destes grupos? (CANDAU, 2020, p. 29).

Segundo a autora os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, às vezes até dentro de nós, mas não temos o hábito de vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. A relação com os diferentes está marcada por momentos de conflito, de negação e exclusão que podem até evoluir para diversas formas de violência.

Para tanto as noções do que seja “normalidade” e “diferença” resultam das interações sociais e de produções discursivas que se desenvolvem mediante relações de poder para classificar e dividir o mundo entre “nós” e “eles”, entre o “normal”, “bom” e “aceitável” e o “anormal”, “ruim” e “inaceitável”. Um olhar que nos faz julgar, irrefletidamente, as “diferenças” como inferiores, de forma negativa, como um déficit, na diferença deve, pelo contrário, ser vista a diversidade e não como algo inferior, onde respeitar é considerar que o outro seja o que é, ou seja, o que não sou, que seja ele outro que não um eu (XAVIER, 2009).

⁷ Expressão utilizada também por Candau (2002) quando afirma que o mundo está marcado pela fluidez de fronteiras tanto no sentido econômico quanto no cultural, configurando-se um cenário “cujo pano de fundo pode ser representado por um emaranhado de fios urdidos em uma teia que tende a se tornar cada vez mais onipresente” (p.13). Representado por um turbilhão de vozes e sons que revelam um cenário profundamente marcado por processos de desigualdade social.

1.3 Currículo multiculturalmente orientado: algumas considerações sobre a formação de professores

Pensar no currículo no ensino superior, em especial da formação docente, significa reconhecer sua influência na formação de identidades e conhecimento dos professores, destacando o potencial para a valorização da diversidade cultural em desafio ao racismo, desigualdades e preconceitos silenciadores de vozes de grupos subalternizados (RIBEIRO, IVENICKI e HONORATO, 2020).

O currículo se coloca em um espaço privilegiado de construção e reprodução, de conflito, resistência e deslocamento de modelos dominantes que silenciam identidades e perpetuam desigualdades. Para tanto, faz-se necessário problematizar criticamente as desigualdades legitimadas e superar a formação exclusivamente voltada às competências técnicas e específicas áreas de estudo. O que ressalta a importância e necessidade de desenvolvimento de pesquisas mais profundas voltadas às estratégias curriculares de gestão e atenção à diversidade, de maneira a direcionar de forma mais concreta e emancipatória o desenvolvimento curricular (RIBEIRO; IVENICKI e HONORATO, 2020).

Dentre os complexos e numerosos fatores que influem sobre o fracasso escolar brasileiro, Moreira (2021) destaca a formação docente como também possuidora de desafios que ainda não foram vencidos, obstáculos persistentes que dificultam a concretização das transformações e a operacionalização de propostas inovadoras.

Dessa maneira, não apenas as escolas, mas também as demais instituições formativas devem, como afirma Oliveira (2017), lutar incansavelmente pelo desenvolvimento da consciência humana e científica, que ultrapasse o preparo para as necessidades do mercado de trabalho. Pois, voltar-se apenas para o trabalho impossibilita a plena formação cidadã, além de limitar a compreensão dos educandos aos direitos e deveres enquanto pessoas humanas. Faz-se necessário, então, colocar-se

a favor de uma formação docente em que se conceba o professor como um intelectual capaz de autonomia e de pensamento crítico. [...] Assim entendidas, as atividades docentes e escolares podem, ao menos em algum grau, contribuir para que se enfrentem os desafios vividos pela escola brasileira no atual cenário, que se pauta por cruciais mudanças, desenvolvimento tecnológico sem precedentes, acentuada crise de valores e de paradigmas, novas e tensas configurações geográficas e políticas, riscos ambientais, ataques terroristas, xenofobia, preconceitos, discriminações, desigualdades sempre mais acentuadas. Nesse conturbado panorama, a escola brasileira é vista como em permanente crise, marcada por cruéis processos de exclusão e de fracasso de estudantes de grupos subalternizados e oprimidos (MOREIRA, 2021, p.46).

A formação de professores multiculturalmente orientada parte desse diálogo constante entre os diversos saberes, da cultura, e das diferentes formas de significar o mundo. Tensionando conteúdos e questionando-os, levando a refletir sobre as questões envolvidas nas relações de poder presentes nos processos discursivos que participam da formação das identidades dos alunos.

Dessa maneira a perspectiva multiculturalmente orientada na formação docente possibilita importantes contribuições ao oportunizar o diálogo entre os diversos saberes, das culturas e das diferentes formas de significar o mundo e tensionar conteúdos pré-estabelecidos problematizando-os, contribuindo na reflexão sobre questões relacionadas às relações de poder no interior dos processos discursivos em que participam a formação da(s) identidade(s) dos alunos dos cursos de licenciatura.

Pois, insere-se como corpo teórico e campo político que se volta a necessidade de entender a sociedade como formada por identidades plurais, com base na diversidade de raça, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários visando à desconstrução da naturalização da homogeneização e evolução da humanidade voltada ao acúmulo de conhecimentos rumo ao progresso. O multiculturalismo assume uma perspectiva pós-moderna de sociedade, onde a diversidade, descontinuidade e as diferenças são os pontos centrais (CANEN e OLIVEIRA, 2002).

O que pressupõe que o currículo na formação docente deverá reservar significativo espaço para que sejam avaliadas as escolhas ao que e como ensinar, que se voltem as razões e as necessidades que buscam atender. Desse modo, aproximar os futuros professores aos problemas para os quais os conhecimentos curriculares pretendem fornecer soluções provisórias. Em outras palavras, significa iniciá-los nos grandes desafios a serem enfrentados pela Educação e pela sociedade. Assumindo especial importância que os professores escolham e ensinem conteúdos significativos (MOREIRA, 2021).

O diálogo se desenvolve no interior da diversidade de vozes, em um momento em que distintos discursos se encontram, se reconhecem e se relacionam, sem imposição de um sobre o outro(s). Essa conversação exige a presença humana, em que “as diferenças nas vozes não significam distanciamentos em relação a alguma maneira ideal de falar: elas simplesmente diferem entre si. Na conversação, portanto, confluem diferentes modos de pensar, de imaginar e de improvisar” (MOREIRA, 2021, p. 44).

Moreira (2021) aborda ainda que as disciplinas também constituem conversações, pois podem construir um constante e intenso debate relacionados aos aspectos do conhecimento e da experiência humana “são tradições vivas, correspondem ao conhecimento em ação. Por

meio delas, os alunos tornam-se familiares com diferentes expressões, culturalmente significativas, desse conhecimento” (p.44).

Dessa maneira o autor defende que o estudo sobre a teoria do currículo deve se constituir, também, enquanto objeto de Ensino nos cursos de formação de professores. Pois, segundo ele o currículo é capaz de incrementar elos entre quem e o que se ensina, além de servir de ponto de partida para à crítica e para o humanismo na formação⁸ e na prática docente. Implicaria também interpretar os contextos em que são processados a construção de projetos de Educação e formação (MOREIRA, 2021).

1.4 Formação de professores e multiculturalismo: um olhar sobre os documentos orientadores

A formação é o ponto central das resoluções voltadas aos cursos de formação de professores, concordando que o professor é o principal responsável pelo desenvolvimento do conhecimento científico e cultural dos alunos por meio de práticas cotidianas em um espaço sociocultural essencialmente plural. Esse aspecto, culmina-se em extensos e necessários debates voltados para os fundamentos e direcionamentos que são à base dos cursos de formação de profissionais da educação, um campo que é permeado pelas relações de poder e pela busca de afirmação e conseqüente anulação daquilo que não o pertence. O que tem demonstrado um movimento constante e cada vez mais discreto, que exige voltar-se para o que tem sido a fonte das afirmações, negações e omissões discursivas. Colocando como centro dos questionamentos as percepções presentes ou omitidas na formação dos profissionais que atuam ou irão atuar na educação influenciando a formação de identidades.

Diante da insurgência do olhar para a multiplicidade da sociedade brasileira as diretrizes voltadas à formação de professores tem pontuado o respeito à diversidade e o combate ao preconceito e as variadas formas de discriminação. Dentre estas estão:

a) A *Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006*: que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia;

b) A *Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015*: que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e a

⁸ Moreira (2021) se refere ao humanismo enquanto compreensão de que o conhecimento é uma construção humana.

c) A *Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019*: que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) direcionada aos cursos de formação docente tendo por referência a Base Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

A docência é ponto chave dos cursos de licenciatura, desse modo às resoluções N° 1, de 15 de maio de 2006 e N° 2 de 1° de julho de 2015 definem a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional com potencial de integração entre conhecimentos científicos, culturais, interdisciplinares, pedagógicos e específicos da formação. Pontuando ainda que a docência é influenciada por: conceitos, valores, princípios, objetivos, a formação científica e cultural com princípios éticos, linguísticos, estéticos e políticos próprios do processo de ensino-aprendizagem. Onde as relações sociais, étnico-raciais e produtivas perfazem a construção e reformulação do conhecimento em diálogo com diferentes visões de mundo. Para tanto, a Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BNC-Formação) declara que a equidade no acesso à formação inicial e continuada atua como contribuinte para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais. Pois os professores são colocados enquanto agentes formadores de conhecimento e cultura.

Diante disso, Moreira (2021) pontua a necessidade de conceber a prática docente enquanto atividade intelectual, desse modo, em prontidão deve-se incluir reflexões a respeito do currículo nos cursos de formação. Em que questionar o que existe se coloca como tarefa nuclear, assim como analisar questões sobre o conhecimento escolar em seu caráter de seleção, construção, organização e ensino. Quando tais aspectos se apresentam na formação docente terminam por catalisar o desenvolvimento da subjetividade que é um ponto indispensável para a docência.

A Resolução N°1 de 2006, que se volta exclusivamente para o curso de Pedagogia, declara que este é direcionado à formação de professores para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Uma das exigências dos cursos de licenciatura, segundo a Resolução N°2 de 2015, são currículos que contemplem conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e além destes conteúdos referentes aos fundamentos da educação, formação na área das políticas públicas e gestão educacional. Como também os relacionados aos direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira

de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens mediante cumprimento de medidas socioeducativas.

Para tanto pontuam ainda que os profissionais da educação precisam ter acesso permanente ao conhecimento, informações, vivências e atualização cultural com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte, o saber e a diversidade de ideias e concepções pedagógicas. De tal maneira que a formação continuada deva abranger a pluralidade de saberes e a experiência docente. Considerando nesse meio o professor como possuidor de conhecimento, cultura e identidade particulares.

A Resolução 1/2006 e a Resolução 2/2015 pontuam ainda que a estrutura curricular do curso de Pedagogia deva contemplar o respeito à diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, com vistas à diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira. A partir do estudo da literatura e das realidades educacionais com reflexão e ações críticas de valores e metodologias, nas múltiplas realidades. Em articulação com os princípios de justiça social e respeito à diversidade, com conhecimento de processos de desenvolvimento nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial.

Arelado a esse viés, a BNC-Formação (2019) acrescenta que a formação inicial necessita de um projeto com identidade própria do curso de licenciatura conectado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou curso de formação pedagógica de docentes. Ademais, garantir atividades de criação e apropriação cultural com os professores formadores e futuros professores, demonstrando conhecimento sobre os estudantes em seus saberes prévios, heterogêneos contextos, em reconhecimento das identidades e como aprendem. A elaborar formas diferenciadas de contextualizar e efetivar o processo de aprendizagem que se adequem aos objetivos educacionais planejados. Em resposta às necessidades e aos diferentes ritmos dos alunos, em que a avaliação, desenvolvimento, aprendizagem e o ensino sejam justos e comparáveis.

Dessa forma, a BNC-Formação (2019), pontua a responsabilidade com o comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, a partir do princípio de que todos são capazes de aprender. Assim, utilizando pedagogicamente os meios tecnológicos como garantia da inclusão, atento às diversas formas de violência simbólica e discriminações étnico-raciais praticadas na escola e nos ambientes virtuais. Na promoção do uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.

Destaca-se que as diretrizes são alguns dos documentos guias dos currículos dos cursos de formação de professores ele tem como direcionamento as demandas da sociedade.

Porém outras questões devem ser colocadas em pautas quando envolvem a formação docente, especialmente quando se trata de uma proposta multiculturalmente orientada.

2 DOCUMENTOS ORIENTADORES DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFPB

Os cursos de formação de professores têm seu papel na formação de identidade para além da profissional, sendo capaz de atuar na subjetividade e direcionar a forma como se dinamizam as interações entre os grupos do ambiente em que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem. Diante disso alguns documentos são capazes de nos apontar pistas importantes sobre as percepções que guiam a formação, dentre eles estão as resoluções nacionais de formação de professores e os documentos normativos da própria instituição responsável pela formação.

Primeiramente, será apontada algumas considerações sobre três resoluções que direcionam os cursos de formação de professores, duas delas voltadas às licenciaturas em geral em nível nacional e uma exclusivamente voltada ao curso de Pedagogia, também em nível nacional, à saber:

a) *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*: que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia;

b) *Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015*: que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e a

c) *Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*: que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) direcionada aos cursos de formação docente tendo por referência a Base Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

Em seguida são abordados alguns pontos referentes aos documentos normativos dos cursos da UFPB: o Regulamento Interno e o Regimento Geral que norteiam todos os cursos de graduação e pós-graduação da instituição.

2.1 Diretrizes dos cursos de formação de professores

A constituição identitária do egresso é foco das diretrizes ao direcionar objetivos educacionais a partir dos interesses da sociedade, em que a inclusão se expõe como sinônimo de igualdade e equidade (SILVA e BATISTA, 2020).

Entretanto, tal como tem ressaltado Moreira (2021) e Oliveira (2017) os interesses da sociedade parecem bem alinhados com as necessidades do mercado de trabalho e da economia.

Tanto a Resolução 1/2006 quanto a Resolução 2/2015, abordam a responsabilidade do egresso em fortalecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, inclusive dos que não tiveram oportunidade de escolarização na idade adequada. Em reconhecimento e respeito às manifestações físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos em suas relações individuais e coletivas.

Desse modo, a responsabilidade de tratar de questões não apenas de ensino e aprendizagem, mas de diferenças em seu caráter físico, emocional e afetivos recaem sobre o professor, que também atua como coordenador das relações individuais e coletivas da turma.

Essa mediação pressupõe ao professor a identificação de problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva das realidades complexas. Para que assim contribua com a superação das exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, entre outras (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015).

Dessa maneira a diferença se apresenta como reconhecimento e respeito às manifestações e necessidades individuais dos alunos. Segundo Candau (2011) esse posicionamento tem suas raízes no século XX, a partir das contribuições de diversas vertentes da psicologia e dos movimentos denominados “escola nova” e do ensino programado.

Nesta perspectiva, o termo diferença está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. Esta perspectiva ainda está muito presente no imaginário dos/as professores/as, principalmente dos que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental (CANDAU, 2011, p. 243)

O ensino programado teria por base a psicologia behaviorista principalmente nos anos 60 e 70, que oferecia caminhos diferenciados, de acordo com as respostas de cada unidade de aprendizagem, para que de forma individual os alunos atingissem o comportamento proposto. Tais tendências resultaram em contribuições significativas para a construção de processos de ensino-aprendizagem mais sensíveis às características particulares de cada aluno. Entretanto, ao se focar exclusivamente nos aspectos individuais de caráter psicoafetivo e em algumas

vertentes do behaviorismo de maneira tão limitada acaba por ignorar as dimensões socio-históricas e culturais (CANDAU, 2011).

Para tanto, as resoluções 1/2006 e 2/2015 reconhecem o professor enquanto profissional capaz de influenciar na formação da identidade de seus alunos. Paradoxalmente, a diferença e a diversidade são declaradas como presentes na realidade escolar, devem ser respeitadas, mas investigadas com o intuito de buscar alternativas para solucionar o “problema” (SILVA e BATISTA, 2020).

Segundo Candau (2011) a diferença e a diversidade como “problema” a se resolver é reflexo da construção dos estados nacionais da América Latina, mediante o processo que supõe a homogeneização cultural. Em que a educação escolar, que se articula aos interesses da sociedade vigente, assume um papel crucial na difusão e consolidação de uma cultura comum de base eurocêntrica silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

Entretanto, a de se reconhecer que de forma paralela a esse paradigma variados grupos socioculturais emergem e conquistam um espaço cada vez maior nos cenários públicos, se desdobrando em diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa, entre outras - em um caleidoscópio de cores, sons, ritos, sabores, saberes, crenças, etc. De tal maneira que inúmeras questões são colocadas em pautas, visibilizadas sobretudo a partir dos movimentos sociais em prol da denúncia das injustiças, desigualdades e discriminações reivindicando igualdade de acesso e à bens e serviços e reconhecimento político e cultural (CANDAU, 2011).

Justificando assim, a emergência de se pensar outros meios, formas e perspectivas que venham a considerar essa polifonia e a valorizar a multiplicidade, que seja contrária a homogeneização como sinônimo de igualdade que exclui e potencializa desigualdades. Onde as diferenças são mais do que particularidades individuais.

As Resoluções 1/2006 e 2/2015 vem definir ainda que os projetos curriculares de curso podem contemplar, opcionalmente em sua grade, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação de remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas.

Com o propósito de significar e dar importância aos conhecimentos historicamente construídos para o ensino da realidade, com apoio na autoaprendizagem e na aprendizagem dos alunos na construção de uma sociedade emancipada, justa, democrática e inclusiva. A contemplar a diversidade de manifestações artísticas e culturais locais e globais, sendo

coprodução junto às famílias e a comunidade. Mas, em consonância com as exigências da educação básica e da educação superior em prol da cidadania e qualificação profissional. Para a consolidação da educação inclusiva em respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015).

Na Resolução Nº 2/2015 a diversidade é um dos princípios para a formação docente a considerar o reconhecimento e a valorização da pluralidade, contrário a toda e qualquer forma de discriminação, ao abordar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (p.5). Nessa perspectiva, respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições de forma a proporcionar o conhecimento multidimensional e interdisciplinar do ser humano a conhecer e desenvolver crianças, adolescentes, jovens e adultos de forma física, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (BRASIL, 2015).

Percebe-se que a questão da diferença apresenta-se, nas Resoluções 1/2006 e Resolução Nº 2/2015, associada às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais, ou seja aquelas que definem cada indivíduo em sua particularidade. Em que a diversidade se assume em ritmos, estilos cognitivos, modos de aprender e traços de personalidade considerados como componentes do processo de aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que levem em consideração as preocupações docentes. Logo, o reconhecimento historicamente construído de forma local e global nas resoluções apenas é válido enquanto atender aos pressupostos da educação básica. Assim, a diferença é trabalhada em prol da conquista de resultados iguais para todos os alunos e alunas, em que “as diferenças devem ser superadas e a homogeneização é o que pretende alcançar” (CANDAU, 2011, p. 244). Dessa maneira, as resoluções priorizam aquilo que se adequa aos moldes da sociedade que preza o individualismo, a homogeneização enquanto igualdade, a competição e a exclusão de qualquer desvio de “normalidade”. A diferença é algo a ser tolerado e respeitado, desde que não comprometa a estrutura e possibilitem o alcance dos resultados propostos para todos.

Em face do exposto, está posto o desafio para o desenvolvimento curricular na formação inicial e continuada, bem como nas práticas pedagógicas, enquanto espaço para outras possibilidades de visibilizar e considerar a diferença, pois

É inegável a diversidade cultural existente no mundo e que esta se reflete em diversos espaços sociais, especialmente em escolas e salas de aula, acarretando confrontos e conflitos tornando ainda mais evidentes os desafios a serem

enfrentados. E para tanto os professores e gestores ao direcionar um olhar positivo sobre a diversidade tem a oportunidade de renovar a atuação pedagógica, onde a convivência com as diferenças enriquece o contexto escolar, o que exige sensibilidade, abertura, reflexão e constante redimensionamento das práticas pedagógicas, nos convidando a potencializá-las como um dos pilares para a construção de um mundo igualitário e justo, que não podem ser trabalhadas mediante uma perspectiva anacrônica e homogeneizadora (SILVA e BATISTA, 2020, p.18).

Já a BNC-Formação (BRASIL, 2019) pontua enquanto responsabilidade do egresso entender-se na diversidade humana, reconhecer suas emoções e a dos outros com autocrítica e capacidade de lidar com elas construindo o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes com empatia, diálogo, resolução de problemas e promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos. De modo, a valorizar a diversidade de sujeitos e de grupos, seus saberes, identidades, culturas e potenciais, sem preconceitos de qualquer natureza. Para a promoção de um ambiente colaborativo de aprendizagem, ação e incentivo, pessoal e coletivo, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, sensibilidade a distintas opiniões e posturas pedagógicas, a tomar decisões com ética, democracia, inclusão, sustentabilidade e solidariedade. Logo, ao comparar a BNC-Formação com as resoluções 1/2006 e 2/2015, é possível perceber um posicionamento mais voltado ao acolhimento do outro e reconhecimento da diferença e da diversidade de forma mais amplificada.

Todavia, indo além da BNC-Formação Candau (2011) ressalta que as diferenças enquanto valorização positiva são marcas dinâmicas da identidade, dessa maneira deve se combater tendências de transformá-las em desigualdades, assim como os sujeitos referidos a elas como objeto de preconceito e discriminação. A ênfase no reconhecimento da diferença é capaz de promover a expressão das diferentes identidades em dado contexto como forma de garantir espaços para que estas se expressem.

Além disso, as três Resoluções (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019) afirmam repudiar o preconceito e a discriminação de qualquer natureza. Entretanto, não direcionam o foco para a problematização do preconceito e da discriminação em suas raízes e implicações sociais, colocando a ocorrência de tais situações como um desvio particular de um indivíduo, que deve ser corrigido e desencorajado para o convívio social.

Não refletir sobre a gênese e a significação do preconceito limita a compreensão dos seus impactos e das raízes das suas significações, quando justamente as lutas em busca por afirmação dos variados grupos têm ressaltado essa complexidade e as múltiplas dimensões que possui. A discriminação, o preconceito e o racismo têm séculos de existência não é um fato natural, nem é apenas um desvio individual de conduta. Tratar de tais questões exige,

entre outras coisas, colocar em questionamento o próprio significado do que é “preconceito”, “discriminar”, “excluir”, “racismo” e o motivo que reveste tais atitudes.

A crítica do existente inclui examinar o processo de construção de diferentes manifestações e artefatos culturais, para que se percebam as relações de poder neles expressas. Requer a identificação das relações assimétricas entre distintas culturas, de modo a propiciar tanto sua transformação como o estabelecimento de pontes entre elas. Implica, também, a desestabilização do caráter monocultural e da lógica eurocêntrica, que têm justificado a escolha dos conteúdos curriculares (cotejando-a com outras lógicas, com outras formas de ver o mundo). Nesse processo, o conhecimento escolar se redefine e se reorganiza, rompendo-se fronteiras e rearticulando-se saberes. A crítica do existente implica, em resumo, o questionamento da relação dos indivíduos com a natureza, com a cultura, com o conhecimento e com a sociedade (MOREIRA, 2021, p.42).

As Resoluções 1/2006 e 2/2015 vem abordar ainda a Educação de Jovens e Adultos, Especial, Profissional e Tecnológica, do Campo, Indígena, a Distância e Quilombola como modalidades, com normas e ordenamento jurídico próprios, além dos pertencentes à sociedade.

Nessa perspectiva, a educação indígena e quilombola devem conter o ensino intercultural e bilíngue, para a valorização plena das culturas dos povos indígenas/quilombolas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, atendendo e promovendo o diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local. Assim, os docentes são considerados agentes interculturais de valorização, promoção e estudo de temas específicos relevantes.

Este ponto é bastante recorrente nos currículos de formação de professores, das escolas e nos demais documentos que delas resultam, às vezes até mesmo na íntegra. O que confirma a afirmação de Moreira (2021) quando diz que no panorama atual, existe a tendência em variadas situações colocar os princípios do mercado e da economia enquanto guias dos discursos, de suas articulações, de sua estrutura e até mesmo de sua investigação. O que resultaria na insistência pelo desenvolvimento de destrezas básicas quantificáveis no Ensino Fundamental e especializações no Ensino Médio com uma falsa descentralização e insurgentes mecanismos de controle estatal no Ensino Superior e na pesquisa.

Para tanto, se faz pertinente colocar em questionamento: O que são considerados temas relevantes? Relevantes para quem? Relevantes para o quê? Principalmente diante da nossa cultura que historicamente traz em si marcas profundas de submissão, escravidão e exclusão (até mesmo do direito a vida) de pessoas e grupos tidos como diferentes. E no limiar

da modernidade tais questionamentos assumem ainda mais importância por demonstrar o caráter hierárquico das culturas e dos grupos sociais.

Seguindo o viés de suas antecedentes, a BNC-Formação (2019) vem declarar que os cursos de licenciaturas devem contemplar legislações, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, bem como propostas e projetos para o atendimento dos estudantes portadores de deficiência e necessidades especiais. Assim como o reconhecimento da cultura da escola, para possibilitar e facilitar a mediação de conflitos, elaborar avaliações, criar e usar textos, materiais pedagógicos, procedimentos e processos de aprendizagem a favor da diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

As três resoluções contemplam alguns grupos culturais e étnicos em suas especificidades, de modo que “tais questões pertinentes às diversas culturas, grupos, métodos e saberes são apontadas como devendo ser valorizadas, porém, subjugadas à cultura dominante” (SILVA e BATISTA, 2020, p.20). Deixando claro que os

Diferentes são aqueles/as que apresentam baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias que são associadas à anormalidade, a “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural. Enfim, os diferentes são um problema que a escola e os educadores/as temos de enfrentar e esta situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela (CANDAUI, 2020, p. 12).

E ao que se refere aos marcadores culturais a BNC-Formação defende a necessidade de conduzir as práticas pedagógicas e “utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência” (BRASIL, 2019, p. 19). Reiteradamente, pontua-se a diferença enquanto particularidade psicoafetivas, cognitivas e de aprendizagem dos alunos. Com a predominância de um discurso multicultural de respeito à diversidade, com forte conotação de diferença pautada na dificuldade, ausência ou desvio da “normalidade”, que deve ser investigada e identificada para a “superação” de diferentes formas de exclusão.

Assim, propondo a igualdade por meio da amenização, eliminação ou ocultação da diferença com a equiparação dos meios e adaptação de instrumentos didático-pedagógicos (SILVA e BATISTA, 2020). Algo que Canen e Xavier (2005) ao investigarem a elaboração de políticas educacionais, evidenciaram como pertencentes ao paradigma do novo milênio

A tendência de se incorporar sensibilidades multiculturais em políticas educacionais, no entanto, parece tensionada por ações que visam à homogeneização da educação nesse mesmo quadro, revelada no ímpeto, registrado nos últimos anos, em legislar diretrizes e parâmetros nacionais comuns para todo o território nacional (CANEN e XAVIER, 2005, p. 339).

Outro ponto a se levar em consideração sobre o respeito e valorização da diversidade e da diferença são os significados das palavras “inclusão” e “exclusão”. Para Xavier (2009) essas palavras são possuidoras de significados não neutros, construídos nas relações sociais de poder. Em que “excluir” significa afastar, abandonar, discriminar, negar direitos, silenciar vozes, condenar ao insucesso alguns indivíduos por serem diferentes do que é julgado como “ideal”, “correto”, “desejável”, “perfeito”, “adequado”, “normal”.

Ademais, o posicionamento da BNC-Formação para com a diversidade é de valorização das concepções pedagógicas, opiniões e saberes da experiência docente que apontam para o desenvolvimento de habilidades, valores e formas de conduta que a respeitem. As diferenças são consideradas enriquecedoras da aprendizagem, orientam um olhar sem preconceitos e a ação de um repertório diversificado de estratégias didáticas pedagógicas, que a considere a heterogeneidade dos estudantes.

Reconhece a diversidade de manifestações culturais e artísticas locais e globais com apreciação da diversidade humana, com efetivação de estratégias de ensino diferentes para estudantes com diversas necessidades e deficiências, diante de seus contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. Incluir na BNC-Formação significa inserir o estudante e dar acesso a um meio. Meio este que se direciona a um grupo com competências e habilidades específicas. Onde a diversidade é positiva quando esta se refere especialmente aos métodos e materiais didáticos, pedagógicos e instrumentais que possibilitem à igualdade dos alunos ao reconhecer suas diferenças intrínsecas. A cultura é valorizada quando se articula a cultura específica, deixando claro que não há uma relação harmoniosa e igualitária.

Além disso, é importante ressaltar que inserir é apenas uma pequena parcela do real significado da inclusão, incluir e inserir não são sinônimos. Incluir vai além de estar presente, envolve fazer parte em todos os sentidos, de maneira tal que o objetivo primordial da inclusão é que todos aprendam juntos sempre que possível independente de qualquer dificuldade ou diferença. Deve-se reconhecer e responder às plurais necessidades dos alunos e ritmos de aprendizagem, para a promoção de uma educação de qualidade a todos (XAVIER, 2009).

Na BNC-Formação os cursos destinados à Formação de Professores para Educação Básica devem possuir, como um dos princípios dos fundamentos pedagógicos, o compromisso com a educação integral. Com vista a constituição de conhecimentos,

competências, habilidades, valores e formas de conduta de respeito e valorização da pluralidade, direitos humanos, democracia e diversidade de ideias e concepções pedagógicas, com reconhecimento, para

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 15).

Dessa a maneira a diversidade de culturas e identidades é apontada, mas o foco principal ainda permanece em sua dimensão voltada aos métodos, instrumentos e abordagens didático-pedagógicas. Sinalizando à emergência de políticas educacionais que contemplem as diferenças culturais, embora, se reconheça os importantes avanços nessa perspectiva, mesmo que ainda seja um campo permeado de ambiguidades em que permanece o compromisso de implementar políticas de caráter neoliberal sob a lógica da globalização hegemônica. Que orienta para a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre de forma limitada e direcionada a determinados grupos étnicos, sem intenção de uma relação social em que diversos grupos coexistem sem hierarquia de modelos culturais diferencialistas (CANDAU e RUSSO, 2010).

Para as diretrizes aqui abordadas, as escolas e instituições escolares e acadêmicas são um reflexo da heterogeneidade da sociedade brasileira. Mas são afirmações gerais limitadas, em que a diferença é uma característica indesejável da identidade hegemônica⁹ que objetivam construir. Em que questões pertinentes às diversas culturas e grupos, são valorizadas, mas subjugadas, a um modelo específico (SILVA e BATISTA, 2020). De maneira que

Fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger –arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais (SILVA, 2011, p. 83) (Grifo meu).

Os princípios e posicionamentos dessas resoluções são alguns dos parâmetros que guiam e direcionam os currículos nos cursos de formação de professores e das instituições

⁹ Segundo Canen e Xavier (2008) a identidade hegemônica é aquela que é fixada como normal, desejável.

educativas, seja na educação básica, seja no ensino superior. Cujo, o discurso é marcado pela anulação e uniformização. Apresentam-se como progressista, direcionando currículos para a resolução de problemas sociais ou econômicos enquanto resultados, mas pouco engajados em refletir e discutir sobre essas problemáticas. O que realmente expressam são as velhas tendências homogeneizadoras (SILVA e BATISTA, 2020)

2.2 Documentos orientadores dos currículos dos cursos da UFPB

As resoluções do tópico anterior também são a base dos documentos que normatizam a UFPB. Dentre eles o Regulamento (2020) e o Regimento (2012) normatizam todos os cursos da UFPB oferecidos presencialmente e a distância (EAD) em grau de bacharelado, superior em tecnologia ou licenciatura. Sendo a licenciatura “um curso superior que confere ao diplomado competências pedagógicas e culturais para atuar como docente e confere o grau de licenciado” (REGULAMENTO DA UFPB, 2020, p.3).

Não há na instituição um documento normativo exclusivamente voltado ao curso de Pedagogia, mas de acordo com o Regimento (2012) o curso de Pedagogia pode ser cursado como complemento quando se trata de diplomados em outras licenciaturas.

Segundo o Regimento (2012) os currículos de todos os cursos de graduação são formados por disciplinas do currículo mínimo e disciplinas complementares, sendo as de currículo mínimo fixadas pelo Conselho Federal de Educação de caráter obrigatório e as complementares podem ser tanto obrigatórias quanto optativas. As disciplinas obrigatórias são indispensáveis para a formação e as optativas são as destinadas a proporcionar cultura geral ou ampliar conhecimentos específicos.

É aplicado o regime de exercício domiciliar em casos específicos, com formas de diferenciação de regimes de estudos ao aluno repetente (por meio do regime de observação), de forma a assegurar maior eficácia do processo de sua recuperação. Com exceção dos cursos EAD, cujas atividades já são on-line, podendo ser concedido horário especial caso se trate de estágio supervisionado ou disciplina predominantemente prática (REGULAMENTO, 2012).

No Regulamento é definido o estudante com deficiência como aquele que “necessita de procedimentos ou recursos educacionais especiais”, sendo a estes assegurados alguns direitos, de acordo com as possibilidades estruturais, materiais, orçamentárias, pessoais e tecnológicas da UFPB.

Assegurando ainda a inclusão do nome social nos registros acadêmicos aos discentes de modo que a pessoa seja reconhecida, identificada e denominada na sua comunidade e meio social pelo seu nome social (REGULAMENTO DA UFPB, 2020).

Assim, a identidade com mais visibilidade nesses documentos é a discente e algumas das suas variantes. As diferenças se expressam enquanto especificidades de alguns grupos discentes, que necessitam de materiais, procedimentos didáticos pedagógicos e formas de tratamento diferenciado aos alunos com deficiência, em regime domiciliar, em processo de dilatação de curso, em adiantamento de conclusão de curso, em regime de observação ou utilização de nome social, etc (SILVA e BATISTA, 2022). A diferença também aparece “relacionada à realidade cultural local ou regional, de gênero, em alunos portadores de necessidades específicas, naturezas e finalidades dos cursos oferecidos pela Universidade e como característica a ser considerada no currículo (SILVA e BATISTA, 2021, p.7)

O Regimento ressalta ações diferenciadas para alunos em situações específicas, mas destaca a normatização, organização e padronização da identidade institucional, entretanto considera, em seu interior, outras identidades. Sendo os marcadores identitários e culturais mais frequentemente abordados, inclusive pela natureza da fonte, os ligados ao viés administrativo e organizacional que, em suas especificidades, atendem uma legislação que lhe é própria (SILVA e BATISTA, 2021).

A identidade do egresso é orientada pelo currículo de cada curso. As diferenças aparecem como especificidades pertencentes a alguns grupos, de modo que a diversidade se volta à variedade de métodos e conhecimentos, onde os marcadores culturais podem ser considerados mediante o posicionamento do Colegiado de cada curso. Assim, algumas particularidades podem ser levadas em consideração, desde que não interfiram no perfil profissional almejado. O que revela posições contraditórias, em que

É perceptível nos documentos que quando se refere à cultura está quase sempre amparado em sua definição como instrução, e poucas vezes se apresenta como conceito relativo a um conjunto variado de hábitos sociais, saberes ou crenças que definem um grupo. As questões de diversidade, quando se referem a grupos identitários ou a algumas especificidades, têm por referência o grande grupo dos discentes, sem indicações sobre as múltiplas dimensões que marcam a formação das identidades que são híbridas não fixas, não lineares, decorrentes de uma série de fatores inclusive externos à instituição. Embora, reconheça de forma muito pontual que a diversidade cultural, ideológica, histórica e política devam ser consideradas na elaboração dos PPCs (BATISTA; SILVA e ALVES, 2021, p.402-403)

Logo, tanto o Regimento quanto o Regulamento da UFPB possuem uma percepção majoritariamente voltada à uma dimensão tecnicista-instrumentalista, que apesar de trazer a

consideração culturais não tem esse como foco. Mas, sobretudo, prezam pela equiparação de oportunidades e meios, para tanto consideram algumas especificidades, mas ainda assim colocam todos os grupos no mesmo patamar cultural. O que Candau (2013) colocaria como sendo possuidor de um daltonismo cultural¹⁰ que inviabiliza visualizar o arco-íris cultural¹¹ presentes no “chão da escola” e demais instituições educativas.

¹⁰ “Daltonismo cultural” é uma expressão que Candau (2013) aborda em sua obra, utilizada inicialmente por Cortesão e Stoer (1999, p. 56).

¹¹ “Arco-íris” é uma expressão que Candau (2013) aborda em sua obra, utilizada inicialmente por Santos (1995)

3 CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFPB

O curso de Pedagogia de maneira geral se destina a formação em licenciatura de profissionais para atuarem na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal, Educação de Jovens e Adultos, na Supervisão, Organização e Gestão Educacional, além de espaços não escolares em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O que exige uma formação que seja capaz de formar um profissional apto a investigar, refletir e produzir conhecimento em sua atuação.

A atuação desse profissional direciona os processos de ensino-aprendizagem, sendo responsável por mobilizar a formação cidadã, crítica e cultural dos alunos. Na análise não se aprofundou nas matrizes curriculares, nem nas ementas e bibliografias de cada curso, mas foram abordadas como objeto de análise as afirmações gerais em seus PPCs, ou seja, as informações referentes a caracterização do curso, bem como dos objetivos, intencionalidades, finalidade, pressupostos, objetivos, justificativa, etc.

A UFPB (até o momento da pesquisa) oferta seis cursos de Licenciatura em Pedagogia, dos quais foram localizados os PPCs publicados mais recentemente no SIGAA-UFPB até o mês de janeiro de 2022. Os cursos de Pedagogia estão representados no **quadro 1**.

Quadro 1: Cursos de Licenciatura Em Pedagogia da UFPB (2022)

CAMPI/SEDE	CURSOS
Campus IV - CCAE – Mamanguape	Pedagogia
Campus III - CCHSA – Bananeiras	Pedagogia
Campus I - CE- João Pessoa	Pedagogia – Educação do Campo Pedagogia (MSC) Pedagogia EAD Pedagogia

Fonte: BATISTA; SILVA e ALVES, 2023.

Os dados da pesquisa foram resultados do projeto de pesquisa PIBIC no ano de 2021 e 2022. Sendo publicados no Encontro de Iniciação Científica (ENIC, 2022), no Anais do evento “Sem lei, nem rei, me vi arremessado”: por outros projetos políticos de currículo (2022) e no Anais do VII CONEDU (2023).

3.1 PPCs dos cursos de Pedagogia da UFPB

De maneira geral área de aprofundamento do pedagogo é a Educação, mas cada curso de Pedagogia tem uma área de aprofundamento de acordo com a respectiva intencionalidade e com o público que atende. Diante disso serão abordados os pressupostos dos PPCs de Pedagogia da UFPB. Tendo como objetivo inferir sobre a forma como as questões, mediante as lentes do multiculturalismo, podem vir a contribuir com a formação de seus egressos. Primeiramente serão abordados os PPCs dos cursos de Pedagogia do *Campus I*, em seguida o PPC do curso de Pedagogia do *Campus III*, finalizando com o PPC de Pedagogia do *Campus IV*.

3.1.1 PPCs dos cursos de Pedagogia do *Campus I*

No *campus I* da UFPB há quatro cursos de Pedagogia com diferentes áreas de aprofundamento, a saber: o Curso de Pedagogia EAD, o curso de Pedagogia Educação do Campo, o curso de Pedagogia MSC e o curso de Pedagogia (com área de aprofundamento educação, ensino, aprendizagem e o trabalho pedagógico na práxis social).

3.1.1.1 PPC do curso de Pedagogia EAD

O curso de Pedagogia EAD do *Campus I* foi instituído mediante a Resolução N° 12/2013, onde a diversidade é apresentada intrinsecamente ligada à pluralidade de conhecimentos, materiais e métodos. Perspectiva herdeira das diretrizes e que pode ser exemplificado na seguinte afirmativa

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (PPC DE PEDAGOGIA EAD, 2013, p.5).

A formação é predominantemente pautada no viés técnico, podem apontar aspectos da pluralidade cultural e de identidades, mas que são ignoradas nos processos avaliativos e nas práticas, planejamentos e posicionamentos. Visa à formação de um profissional de educação técnico que valoriza a igualdade enquanto sinônimo de homogeneização e é guiado de acordo com o mercado e com a economia.

Um reflexo do que Canen (2008) pontua como uma dimensão muito presente na pesquisa e no pensamento educacional marcado por tentativas de imposição de um pensamento único, globalizado e homogêneo, nos variados espaços e áreas de conhecimento, inclusive da educação. Mas essas tentativas não conseguirão apagar a pluralidade cultural existente nem os variados caminhos para se pensar em Ciência, Educação e Currículo.

3.1.1.2 PPC do curso de Pedagogia Educação do Campo

O PPC do curso de Pedagogia do *Campus I* com área de aprofundamento Educação do Campo foi instituído mediante a Resolução N° 33 de 2018, tendo dentre os objetivos específicos a qualificação profissional de educadores para atuarem no campo junto às populações rurais e assentamentos em prol da melhoria da educação oferecida a essas populações. O perfil do egresso é definido em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia de 2006 (Resolução 1/2006), que, dentre outros aspectos, pretende:

- Promover o desenvolvimento e aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- Estabelecer relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Identificar problemas socioculturais e educacionais, propondo alternativas, que demonstrem postura investigativa, pensamento lógico e crítico, em face da complexa realidade, com vistas a superar a exclusão social;
- Demonstrar consciência ecológica, étnico-racial e respeito à diversidade nas suas dimensões, por exemplo, de gêneros, classes sociais, culturas, religiões;
- Reconhecer e respeitar as manifestações cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas.
- Reconhecer e respeitar a realidade do campo e a diversidade das culturas e sujeitos que habitam o espaço rural (PPC DE PEDAGOGIA- EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, p. 5-6).

Como foi apontado no capítulo anterior, esse pensamento se inspira na diversidade individual de ritmos de aprendizagem, de faixa geracional, de aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos e emocionais. Entretanto, o PPC traz também reconhecimento de outras diferenças.

Diante disso Canen (2008) afirma que os conflitos sociais, culturais e étnicos que fazem parte do nosso cotidiano não podem ser exclusivamente pensados sob a ótica da economia. Uma vez que atingem camadas do alto e baixo do poder aquisitivo e passa por determinantes culturais guiados pela era pós-moderna e que nos faz repensar não apenas sobre

os pressupostos universais, que é uma “verdade” culturalmente marcada, mas também sobre posturas de relativismo total.

Ainda segundo o PPC, o curso direciona-se principalmente para atuação em escolas e ambientes com conhecimentos pedagógicos do campo, atuando junto às comunidades do meio rural “no desenvolvimento trabalho pedagógico com as famílias, grupos sociais, cooperativas, associações e movimentos sociais, junto às lideranças e equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável” (p. 8). Buscando desenvolver competências, habilidades e atitudes que permitam entre outras coisas:

- Interpretar a prática educativa a partir dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, regional e local;
- Respeitar e tolerar as diferenças - pluralidade de idéias e concepções -, contribuindo para o convívio democrático e o desenvolvimento da sensibilidade ética e da solidariedade;
- Entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação;
- Equacionar os fundamentos das políticas públicas em especial no campo educacional e, a partir delas, intervir nas diferentes instâncias, em condições de propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares, de forma a eliminar as discriminações e a seletividade que hoje impedem o acesso e o direito à educação;
- Assumir o compromisso de contribuir para a melhoria da educação e das condições sociais sobre as quais ela se dá. 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;
- Promover diálogo sobre valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo do campo;
- Atuar como agentes inter-culturais, com vistas a valorização e o estudo de temas relacionados à Educação do Campo (PPC DE PEDAGOGIA- EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, p. 6- 7).

O PPC demonstra uma preocupação bem demarcada ao que tange à área de Educação do Campo que é definida como sua área de aprofundamento, se propondo a formar profissionais aptos a atuarem em escolas do campo com postura de respeito e tolerância à diversidade, reconhecendo as diferentes marcas que perfazem seus grupos e culturas, ao mesmo tempo reconhecendo outros pertencimentos e modos de vida e de pensar em combate à superação da exclusão social. Entretanto, “essa discussão, poderia ser enriquecida com a problematização dos marcadores que perfazem as identidades e a pluralidade de grupos e sujeitos com suas respectivas necessidades, além das provenientes do campo” (BATISTA; SILVA e ALVES, 2023, p. 8).

Assim o PPC tem ao mesmo tempo reproduzido os pressupostos das diretrizes em alguns aspectos e em outros tem avançando para uma percepção mais sensível à pluralidade

cultural. Diante disso, vale ressaltar o declarado por Canen (2008), em que o multiculturalismo tem o mérito de trazer à tona tais questões, mediante debates e incorporações sobre a educação, o currículo, a formação de professores e a pesquisa educacional. Pois, os preconceitos são direcionados a aqueles percebidos como “diferentes” e o fracasso escolar atinge justamente aqueles que estão “distantes” de nossos padrões culturais dominantes, isso exige posicionamentos que não podemos nos furtar como educadores.

Pois, como afirma a autora não somos neutros, a nossa ciência também não é neutra, nem universal e nossas práticas curriculares e educacionais possuem marcas ideológicas. Desse modo, lutar pela valorização da pluralidade cultural é uma possibilidade, na qual o multiculturalismo tem muito a oferecer, “trata-se, pois, de um projeto em desenvolvimento, requisitando, de nós, pesquisas sobre formas de viabilizar suas incorporações em políticas e práticas e avançar no pensamento educacional brasileiro, nesses novos tempos” (CANEN, 2008, p.77).

3.1.1.3 PPC do curso de Pedagogia MSC

O curso de Pedagogia (Movimentos Sociais do Campo - MSC) (Resolução Nº 61/2007) do *Campus I* se direciona aos educadores dos movimentos sociais do campo vinculados aos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA no Brasil, particularmente na Região Nordeste, tendo por área de aprofundamento a Educação de Jovens e Adultos. A criação do curso se justifica pela grande demanda de profissionais da educação qualificados nos Assentamentos da Reforma Agrária.

cuja dificuldade de acesso à educação se refletiu, sobretudo, nos cidadãos do campo em uma alta taxa de analfabetismo. No bojo dos princípios norteadores do curso, destaca-se o de compreensão das diferenças, que constituem a sociedade brasileira, como um desafio enriquecedor para a educação. Dentre as competências, saberes e habilidades almejadas na formação do pedagogo, há o respeito e tolerância a diferença (pluralidade de ideias e concepções). Dessa forma, foca-se, principalmente, nos sujeitos e realidade dos Assentamentos da Reforma Agrária do INCRA, sem destacar especificidades existentes interior desse grupo (BATISTA; SILVA e ALVES, 2023, p. 8-9).

O PPC do curso de Pedagogia MSC considera as especificidades da população que atende, assim como diferenças para além das matrizes individuais, pois reconhece a pluralidade de grupos do campo e a diferença dentro da diferença. De modo que possam servir de base para sua atuação em prol da melhoria da qualidade da educação. É perceptível que busca articular os conhecimentos globais/universais com os locais/relativistas, em defesa

da pluralidade de conhecimentos, ideias e posicionamentos. Partindo desses pressupostos, aborda ainda alguns objetivos específicos a serem desenvolvidos na formação, dentre os quais se destacam:

- Formar professores que estejam em condições de suprir demandas socioculturais, relacionadas ao seu campo de conhecimento e atuação, seja no campo da educação formal seja no campo dos movimentos sociais;
- Propiciar aos futuros professores, uma formação abrangente, nas dimensões: cultural, política, epistemológica, ética e estética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica;
- Qualificar a atuação profissional dos educadores do campo, elevando, assim, o nível de conhecimento dos filhos dos camponeses, bem como dos membros das comunidades e assentamentos rurais;
- Ofertar o curso de Licenciatura em Pedagogia, para educadores dos Assentamentos da reforma agrária para atender às necessidades de melhoria da educação;
- Promover a educação do aluno do campo, enfatizando a relação com a cultura, valores, com a formação para o trabalho e participação social (PPC DE PEDAGOGIA - MSC, 2007, p. 5).

Dentre as competências, os saberes e habilidades desenvolvidas aponta-se o respeito e tolerância às diferenças (quando se trata de pluralidade de ideias e concepções) para o convívio democrático e o desenvolvimento da sensibilidade ética e da solidariedade. Compreendendo os novos parâmetros da cultura como sendo resultado das atividades humanas de criação e produção, equacionando os fundamentos das políticas públicas. Em especial as voltadas ao campo educacional para intervir nas diferentes instâncias possibilitando propor/alterar/contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares, buscando minimizar as discriminações e a seletividade que impedem o acesso e o direito pleno à educação (PPC DE PEDAGOGIA - MSC, 2007, p.7-8).

Um posicionamento que revela o potencial de abordar e discutir não apenas sobre a pluralidade, mas também as inter-relações dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira. Bem como as relações de poder por trás destas e a hierarquização de conhecimentos, culturas e grupos que nem sempre é harmoniosa, mas é permeada de conflitos, negociações, negações, exclusão, preconceito e discriminação de características e sujeitos tidos como “diferentes” de um determinado modelo imposto como ideal. O que por sua vez levaria a abordar dualismos tais como a relação homogeneização *versus* diversidade.

Dentre os princípios norteadores do curso está a concepção de uma sociedade com justiça social para melhoria da qualidade de vida mediante diferentes formas de pensar e atuar sobre a realidade que é multifacetada, plural e complexa e a compreensão das diferenças como “formadoras da sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero, classe, que dão

origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças apresenta-se para a educação como um desafio interessante e enriquecedor” (PPC DE PEDAGOGIA - MSC, 2007, p.6).

Logo, é uma clara definição do ponto de partida dos estudos multiculturais críticos, que vem, segundo Candau (2011), considerar a diferença não como um *déficit* de aprendizagem ou como uma faceta do nível socioeconômico dos alunos. Mas também à diferença enquanto característica associada às identidades culturais construídas socialmente de forma dinâmica e histórica. Em que a escola e as instituições educativas como um todo, tem um importante papel no desenvolvimento de uma perspectiva que busque reconhecer e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. O que pressupõe atuar dialogicamente com um repertório diversificado de conhecimentos e saberes universais e locais, utilizando diferentes linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, além da promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e a luta contra toda forma de preconceito e discriminação no contexto educativo.

3.1.1.4 PPC do curso de Pedagogia do *Campus I*

Já o PPC de Pedagogia do *Campus I* (Resolução N° 64/2006) tem por campo de investigação a educação, o ensino, a aprendizagem e o trabalho pedagógico intrínseco a práxis social, onde o egresso futuro professor é apontado como agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de rendimentos das funções pedagógicas e da gestão escolar. Destacando que

O egresso deverá estar apto, entre outras coisas, a reconhecer e respeitar manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos alunos. Identificando e contribuindo com a superação da exclusão social, étnico-racial, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras, demonstrando consciência da diversidade, com respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, etc. Contudo, o documento supracitado, coloca a diferença como devendo ser tolerada e respeitada, seguindo o que está proposto nas diretrizes (BATISTA; SILVA e ALVES, 2023, p. 9).

Assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais a diferença é colocada como devendo ser tolerada e respeitada. Um ponto que chama atenção nesse PPC é a expressão “o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola” (sem páginas).

A utilização do “(re)educação” confere um negativo, que exige a modificação no que tange às relações sociais e étnico-raciais, como se toda forma de interação entre esses grupos fossem conflituosas e marcadas pela violência, exclusão e inferiorização. Em que as funções pedagógicas têm sido *unanimemente* falhas em seu combate e precisassem, portanto, seguir um rumo diferente do que estão tendo até então.

Autores que defendem uma reinvenção escolar, do currículo e das práticas pedagógicas como Canen (2008), Candau (2011) e Moreira (2021) têm produzido inúmeras pesquisas sob essa bandeira. Entretanto, reconhecem que mesmo que não seja de forma tão extensiva, há alguns passos que tem sido dado em direção a reconhecimento da diferença e que tem conquistado espaços a partir de movimentos sociais e cuja relação não necessariamente envolve conflito, mas podem partir de uma abordagem dialética e dinâmica de combate aos preconceitos e discriminações a partir da problematização das relações de poder e ao considerar as múltiplas formas de conhecimentos e saberes que não são necessariamente mutuamente excludentes, evitando cair na armadilha do relativismo total.

Um bom exemplo disso é um ponto que os PPCs aqui apresentados têm em comum e que provém de um ordenamento jurídico superior e que depende de cada instituição de ensino a forma como será desenvolvido, se será tal quais as diretrizes ou para além dessas.

Que diz respeito a casos de professores indígenas ou venham a atuar em escolas indígenas diante das particularidades das populações junto a quem trabalham devem promover o diálogo entre os conhecimentos, valores, modos de vida, filosofia, políticas e religiões próprias à cultura do povo indígena em articulação a uma sociedade específica, atuando como agentes interculturais, com vista à valorização e estudos de temas indígenas, tais orientações também são direcionadas às escolas que atendem remanescentes quilombolas e outras culturas específicas (BATISTA; SILVA e ALVES, 2023).

Dessa maneira se faz importante ressaltar os entrecruzamentos culturais dentro dos próprios grupos identitários, algo a ser refletido e questionado para evitar o perigo de cair no campo da estereotipação e discriminação.

3.1.2 PPC do curso de Pedagogia do *Campus III*

O PPC de Pedagogia do *Campus III* foi criado pela resolução N° 35/2012, as informações relacionadas ao currículo disponíveis na página do SIGAA/UFPB foram insuficientes para o processo de análise, visto que apenas foi possível localizar a grade curricular com a distribuição das disciplinas.

3.1.3 PPC do curso de Pedagogia do *Campus IV*

O PPC do curso de Pedagogia do *Campus IV* (Resolução N° 14/2019) tem como área de aprofundamento oficial os Processos e Métodos do Ensino. Entretanto, durante a pesquisa percebeu-se que a área de aprofundamento registrada estava como educação do campo, fato comunicado à coordenação de curso. O PPC de Pedagogia do *Campus IV* tem entre os objetivos específicos a serem desenvolvidos

- Refletir e lidar com questões e desafios da educação por ser um profissional docente, transmissor, mobilizador e criador de conhecimento, atento às questões das diferenças.
- Compreender e atuar com alunos e comunidades de diferentes repertórios culturais, dentro de um marco de promoção da igualdade social.
- Formar um sujeito educador crítico, reflexivo e transformador da realidade social e escolar (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS IV* DA UFPB, 2019, p. 5).

O objetivo é alocar a prática pedagógica e a pesquisa no interior dos contextos escolares como componentes curriculares com distintos significados. A partir de uma relação dialética entre teoria e prática, baseada no conhecimento da realidade, em defesa do favorecimento do desenvolvimento de situações reais de aprendizagem. Apontando que a formação do pedagogo se desenvolve por meio da

[...] fundamentação científico-técnico e cultural-humana, aliada ao contato empírico com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, incerteza, provisoriedade, singularidade e diversidade dos fenômenos educativos. Assim, o curso de Pedagogia do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba forma um profissional crítico, com sólida formação teórica e prática, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação, garantindo o desenvolvimento dos saberes, competências e habilidades necessárias à atuação do pedagogo, respeitando as especificidades dos sujeitos participantes dos processos educacionais nos espaços onde vai atuar (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS IV* DA UFPB, 2019, p. 6).

Dessa maneira, aponta para o papel do professor como (re)produtor e (co)criador de conhecimentos, localizando-o como pesquisador que reflete sobre os conteúdos e a realidade. Que busca atualizar-se e procura por novas alternativas relacionadas a um mesmo conhecimento. O documento afirma explicitamente que almeja uma formação voltada ao respeito às especificidades dos diferentes sujeitos no interior dos processos educacionais nos diferentes espaços de atuação (SILVA e BATISTA, 2022).

Um posicionamento fecundo do ponto de vista do multiculturalismo, especialmente quando muitos cursos de formação de professores, segundo Canen (2008) ainda se voltam de

maneira predominante ao preparo de profissionais pautados em técnicas e sistemas de pensamentos que tendem a ignorar a pluralidade cultural e as desigualdades.

O PPC aborda ainda que se compreender o contexto social e a educação, o egresso poderá se utilizar dos conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para criar, planejar, realizar e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Em diálogo com conhecimentos da teoria e da prática. Procurando desenvolver competências, atitudes e habilidades, dentre as quais:

- Compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- Compreender e valorizar as diferentes linguagens manifestadas nas sociedades contemporâneas e sua função na produção do conhecimento;
- Compreender e valorizar os diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- Atuar com as pessoas com deficiência, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- Capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização.
- Atuar com pessoas deficientes em diferentes níveis da organização escolar, em programas de reabilitação e inclusão em espaços não escolares, de modo a assegurar os direitos de cidadania;
- Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados, etc., no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV DA UFPB, 2019, p. 7).

Visibilizando e reconhecendo a existência das diferenças e das especificidades e necessidades de variados grupos identitários, pontuando a riqueza da diversidade e preocupação e respeito aos diferentes sujeitos e formas de linguagem e conhecimento. Propondo-se a capacitar um profissional para a utilização de um repertório de conhecimentos sobre a realidade, partindo do viés da economia, da cultura, da política e da cidadania. Mediante projetos direcionados a diversidade cultural dos variados grupos, dentre eles os quilombolas, indígenas, ciganos, assentados, etc., em prol do resgate, defesa e promoção das diversas culturas.

3.1.4 Considerações sobre os achados dos PPCs

As discussões relacionadas aos marcadores culturais, a identidade e a diferença no **PPC de Pedagogia - MSC (2007)** apresentam um diferencial com a atenção voltada às populações dos assentamentos do INCRA, mas sem desconsiderar a diversidade de sujeitos,

contextos e culturas além das vivenciadas por essas populações “possibilitando a integração entre o local e o global, embora pareça não trazer muitas pistas com relação a diversidade existente no interior dessas populações a que se direciona” (BATISTA; SILVA e ALVES, 2023, p.10).

Já o PPC do curso de **Pedagogia - Educação do Campo** (2018), em comparação, apresenta maior ênfase no reconhecimento da diversidade de culturas, identidades e reconhecimento da diferença dentro e fora das populações do campo. Em que

Os potenciais multiculturais, identificados nos documentos (PPCs dos cursos), apontam para o reconhecimento das diferentes identidades, seus contextos e culturas. Contudo, conforme Candau (2009), é necessário reconhecer que, a sociedade é marcada por intensos processos de hibridização cultural, que resultam em identidades abertas, em (re)construção permanente, ou seja, as culturas não são puras. Essas relações trazem a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, que são fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (BATISTA; SILVA; ALVES, 2023, p.10)

As identidades reconhecidas nos PPCs dizem respeito, sobretudo, a que desejam formar no futuro professor. Em alguns desses PPCs, também se reconhece a pluralidade identitária e cultural das populações que atendem (especialmente aqueles que se direciona um público específico) em que as percepções voltadas às diferenças e as identidades variam de PPC para PPC, indo de abordagens instrumentais, teórico-metodológicas e didático-pedagógicas até as mais voltadas aos indivíduos e aos grupos sociais.

O curso de **Pedagogia do campus I** (2006) em suas informações gerais está aliado com algumas propostas das diretrizes dos cursos de formação de professores, trazendo a emergência de uma (re)educação das relações, reconhecendo as relações de poder entre os grupos.

Já o curso de **Pedagogia EAD** (2013) tem a formação, segundo seus aspectos gerais, prioritariamente pautada no que está nas diretrizes de formação de professores.

O PPC de **Pedagogia do Campus IV** ultrapassa o discurso das diretrizes curriculares e dos documentos normativos da UFPB que, sobretudo apontam para o respeito às diferenças enquanto variedade de métodos, materiais, arcabouço teórico e procedimentos teóricos metodológicos dando visibilidade a alguns poucos grupos e ainda assim de maneira pontual, limitada.

Segundo Canen (2008) há a emergência de superar na formação de professores a tendência à homogeneização de suas práticas e do “aluno-modelo”, e seguir rumo à valorização da pluralidade de culturas e ao desafio à construção das diferenças e dos

preconceitos. Pois, ainda que o multiculturalismo tenha encontrado espaços mais fecundos na reflexão acadêmica, nos cursos de formação de professores no Brasil ainda são predominantemente voltados à formação técnica.

Entretanto, um currículo multicultural emancipador e uma educação de qualidade supõem a viabilidade da formação cognitiva, emocional, cultural e política de todos os grupos plurais que fazem parte da sociedade. Dessa maneira, é preciso repensar a educação, o currículo, a pesquisa e a formação de professores em sociedades multiculturais em resgate ao sentido de democracia e cidadania em nossos espaços educacionais (CANEN, 2008).

Portanto, a maioria PPCs analisados apresentaram possibilidades para ampliação voltada ao reconhecimento da pluralidade de contextos, de pessoas, de culturas, pertencimentos identitários, conhecimentos, vindo também apontar pistas essenciais sobre as contribuições para formação de pedagogos ofertada pela UFPB e para a melhoria da educação, sobretudo da Paraíba.

Entretanto, se reconhece que para uma compreensão mais precisa seria necessário um aprofundamento mais consistente que envolvesse a grade curricular, as ementas e respectivas bibliografias a fim de perceber como as questões pertinentes ao multiculturalismo estão sendo desdobradas nos cursos de formação de pedagogos da UFPB.

4 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES MULTICULTURALMENTE ORIENTADA: REVELAÇÕES, POTENCIAIS E TENSÕES REVELADAS NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CCAE-UFPB

Atualmente (período letivo 2022.2) o curso de Pedagogia do Centro de Ciências Aplicadas e Educação do *Campus IV* da UFPB têm 201 estudantes com status ativo¹², distribuídos em duas organizações curriculares com alunos ativos, quais sejam: o PPC de criação da primeira turma do curso de Pedagogia de 2006 que foi alterado em 2011 e outro de 2019. O PPC de 2006, atualmente é o único com alunos egressos, por esse motivo ele foi selecionado para uma análise mais criteriosa que se debruçasse sobre o fluxograma e as ementas disciplinares ao invés do PPC mais recente.

Trabalhos anteriores (SILVA, 2022; BATISTA, LIMA e LIMA, 2017) se debruçaram sobre os alunos desse curso e com o olhar sobre as práticas pedagógicas dos egressos, na busca por identificar em algumas situações o perfil e a atuação destes. Em que grande parte dos 64 egressos que participaram da pesquisa estão na faixa etária entre 25 e 35 anos entre solteiros e casados, sendo 89,1% composto por mulheres. Nesse estudo, cerca de 66,2% apontaram a escolha pelo curso de Pedagogia da UFPB por se identificarem com a profissão, onde 39,8% fizeram alguma especialização, enquanto 2,7% fizeram mestrado, 1,4% doutorado, 16,4% não fizeram outra graduação, enquanto 8,2% fizeram outros cursos de graduação e 31,5% dos entrevistados não fizeram curso de pós-graduação (SILVA, 2022).

No tocante a atuação dos egressos de Pedagogia do *Campus IV-UFPB*, dos que responderam à pesquisa, 56,3% estão trabalhando na área da Pedagogia, em média de 4 anos, atuam em diversos setores da Educação, na qual 10,9% atuam na sala da Educação Infantil; 14,7% na Gestão ou Coordenação; 32,7% na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 1,8% como Tradutor Intérprete; 12,7% na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar; 1,8% em Consultoria Pedagógica; 1,8% como Agente Comunitário da Educação; 1,8% na Educação Infantil como professor de Língua Inglesa; 16,4% na sala Multifuncional AEE (SILVA, 2022, p. 63-64).

Os resultados são importantes para a compreensão do perfil do curso e da perspectiva de atuação dos egressos. Todavia, o foco da atual pesquisa reside no perfil do egresso a partir dos pressupostos curriculares do curso de formação de pedagogos do *Campus IV* da UFPB, a

¹² Dados disponibilizados pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA-UFPB). Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt_BR&id=1626838. Acesso em: 20 de maio de 2023

partir do viés do multiculturalismo e seus pressupostos para uma formação multiculturalmente orientada.

O Projeto-Político Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia (2006) tem por modalidade a atuação no Magistério em Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal e Gestão Educacional, em áreas em que se desenvolvam atividades com os alunos tradicionalmente incluídos na categoria da educação especial e indígena. Com área de aprofundamento no Magistério em Educação de Jovens e Adultos. O curso é noturno com o tempo de duração de no mínimo nove períodos, com carga horária total de 3.210 horas/aula (214 créditos).

A formação fundamenta-se no trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares, com a docência como base de atuação. A docência compreende-se enquanto ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, desenvolvido no interior de relações sociais, étnico-raciais e produtivas, que influem sobre conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

O PPC tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 05/2005), o Parecer CNE/CP nº.03/2006 (Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005) e a Resolução nº. 34/2004 do CONSEPE/UFPB, que orienta a elaboração e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação da UFPB.

O PPC indica seu caráter flexível quando afirma ser “[...] um documento inicial, possuindo um caráter dinâmico, possibilitando as mudanças que posteriormente possam ser empreendidas” (PPC DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS IV*, 2006, p. 8).

Um posicionamento compartilhado por Silva (2012) quando afirma que o conhecimento corporificado do currículo não é algo fixo, mas sim um artefato de construção social e histórica, sujeito a transformações e flutuações. O que pressupõe considerá-lo não como estabelecido de uma vez por todas em algum momento privilegiado do passado. Ele está em constante mudança e isso também significa dizer que “é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas” (SILVA, 2012, p.7).

Segundo o disponibilizado no PPC a criação do curso de Licenciatura em Pedagogia do CCAE-UFPB tem como ponto de partida a alta taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos nos municípios da região do litoral norte paraibano (que chegava à 46,0%) e a gravidade da situação educacional local diante da colocação do Estado na terceira posição com a maior taxa de analfabetos entre os estados nordestinos. Aliada aos problemas básicos

da educação brasileira (apontados como “crônicos”), desdobrando-se em altos índices de repetência, evasão e a distorção idade/série, além do crescente aumento de matrículas nos sistemas municipais de ensino que exemplificam a demanda de ensino superior para a região.

A criação do *Campus* da UFPB em Mamanguape e Rio Tinto deu-se diante da necessidade de desenvolvimento permanente de ações educativas, culturais e tecnológicas de reconfiguração econômica da microrregião e o resgate da cidadania da população.

O curso de Pedagogia, assim, se justifica pela necessidade de melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica e valorização profissional dos educadores. A partir de uma formação que seja capaz de pensar, decidir, planejar e executar com qualidade as demandas educacionais nas variadas instâncias e níveis. Diante disso, a partir da função social do pedagogo na qualidade de núcleo gerador de conhecimento e enriquecimento cultural, justifica-se a importância de implementar o curso na região.

O curso de Pedagogia iniciou suas atividades no segundo semestre do ano de 2006, no município de Mamanguape-PB, comportando como base de formação a docência e a gestão escolar com respaldo nas transformações que atravessam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais). A propor o rompimento da dicotomia do professor *versus* especialista, a formação de quem pensa *versus* à formação de quem faz.

A proposta baseia-se nos princípios da UFPB pautado no ensino, na pesquisa e na extensão enquanto objetivo curricular que permita ao aluno interagir com o ensino, mediante as bases teóricas e procedimentos didáticos-metodológicos, com a pesquisa como fonte de produção de novos conhecimentos e contato com iniciativas educacionais presentes no interior e no exterior da comunidade universitária, atrelados a interdisciplinaridade.

Mediante a formação do saber construído, baseado nas ciências, de modo que permitam a atuação desse profissional junto ao mundo do trabalho de forma crítica e consciente com cidadania profissional, compreendendo a universidade como

[...] local dinâmico de saberes, espaço de diálogo busca permanente de sintonia com nossos tempos, atenta às mudanças e renovações, como também impulsionada pelas necessidades educacionais da realidade circundante, não pode se eximir de seu compromisso com os projetos que buscam a melhoria da educação (PPC DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV, 2006 p. 7-8).

Revela-se no PPC que diversos fatores causam impactos na deterioração da qualidade da educação pública, muitos deles relacionados às interações sociais e econômicas, mas que estes não justificam o imobilismo dos que fazem a educação. De modo que o sistema

educacional tem como dever buscar, considerando a globalidade e as circunstâncias, desenvolver ações que orientem novas práticas educativas.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder (PPC DE PEDAGOGIA DO CAMPUS IV, 2006 p.11).

O documento reconhece a influência dos movimentos sociais à favor da inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, econômicos e políticos. A pontuar o trabalho do graduando com um repertório de informações e habilidades de carácter plural de conhecimentos teóricos e práticos. Em que a atuação fundamenta-se na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social e ética de sensibilidade afetiva e estética. Mediante aos múltiplos olhares das ciências, das culturas, das artes e da vida cotidiana que possibilitam a leitura das relações sociais e étnico-raciais, bem como dos processos educativos por estas desencadeados.

A **escola** é definida no PPC enquanto organização complexa de função social e formativa para a promoção da equidade e educação para a cidadania. Ao voltar-se para as populações indígenas deve considerar-se como um mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica e territorial das comunidades, articuladas com outras instituições indígenas e não indígenas da sociedade brasileira.

O **perfil do graduando**, dessa forma, constitui-se mediante a formação teórica, pautada na diversidade de conhecimentos e de práticas, que inter cruzam-se no decorrer do curso. Que assinala a Pedagogia enquanto campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico na práxis social, em que a docência compreende atividades pedagógicas particulares do processo de ensino e de aprendizagem. Além de atividades de gestão de processos educativos em ambiente escolares e não escolares, como também na produção e divulgação de conhecimentos do campo da educação.

Onde o **processo de ensinar e aprender** decorre em meios ecológicos em uma via de mão dupla entre professores e alunos que ensinam e aprendem uns com os outros. Em que o professor coloca-se como agente de (re)educação das relações sociais e étnico raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Dentre as competências esperadas do egresso do curso destacam-se:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- 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;
- 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;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental/ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (PPC DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS IV*, 2006, p. 14-16).

Ao voltar-se a professores indígenas/quilombolas e/ou que venham atuar em escolas indígenas/quilombolas, mediante as especificidades das populações com que trabalham, das situações em que atuam, devem acrescentar a promoção ao diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura dos grupos com quem atuam e aos de uma sociedade específica, atuando enquanto agentes interculturais com objetivo de valorizar e estudar temas indígenas relevantes.

O documento vem pontuar que a dinâmica curricular se constitui em uma formação docente rica em práticas integradoras mediante conteúdos que favoreçam à compreensão do contexto histórico e sociocultural pertinentes para a reflexão crítica da educação e da sociedade desdobrados da seguinte forma:

Quadro 2: Conteúdos do Curso de Pedagogia do *Campus IV* -UFPB (PPC/2006)

CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
Conteúdos básicos profissionais atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de	1.680 horas (sendo 360 horas de estágios)

documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos e estágios supervisionados.	
Conteúdos complementares obrigatórios , envolvendo atividades teóricas e práticas, além dos Seminários que ocorrerão no final de cada período letivo.	1.140 horas
Conteúdos complementares optativos	120 horas
Conteúdos complementares flexíveis , participação em Projetos de Iniciação a Docência, de Iniciação Científica, de Extensão, de Monitoria; participação em Eventos Científicos com apresentação de Trabalhos e outros definidos e aprovados pelo Colegiado do Curso.	270 horas
	Carga horária total: 3.210 horas (mínimo).

Fonte: PPC de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB (2006).

Dessa forma, e as disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica tem por objetivo a promoção do aprofundamento e a introdução às teorias educacionais ao situar processos de aprender e ensinar historicamente em diferentes realidade socioculturais e institucionais com fundamentos na prática pedagógica, orientação e o apoio aos estudantes, a gestão e a avaliação de projetos educacionais de instituições e políticas públicas de Educação.

E as atividades complementares sucedem a relação entre disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, a possibilitar vivências em algumas modalidades e experiências. De forma opcional aborda a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas.

Desse modo os estágios assumem o papel de promover

atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Devem proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-

escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto avaliação (PPC DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS IV*, 2006, p. 20-21).

No que diz respeito ao fluxograma da matriz curricular do curso de Pedagogia (**Anexo - A**), algumas disciplinas apresentaram potenciais mais definidos para o trabalho com temáticas pertinentes ao multiculturalismo, bem como oportunizar um maior contato e reflexão frente às diversas realidades.

As disciplinas foram selecionadas mediante as possibilidades que podem emergir, levando em consideração o que está disposto em suas ementas mediante as lentes do multiculturalismo e as questões que lhe são caras. Devido à limitação da fonte em análise, uma vez que não se tem acesso às referências das disciplinas, não foi possível perceber com clareza a forma como tais temáticas são apontadas, por isso são apresentadas percepções possíveis na forma de serem colocadas em pauta, mediante o que está posto nas ementas e na nomenclatura das próprias disciplinas.

4.1 Possibilidades multiculturais nas ementas disciplinares do curso de Pedagogia do CCAE-UEPB

Primeiramente foram analisadas todas as disciplinas e as respectivas ementas, em seguida foram escolhidas as disciplinas em que foram selecionadas as categorias emergentes mediante as lentes de pesquisa, a escolha das disciplinas e das categorias tiveram por base as questões que são abordadas pelos estudos multiculturais e são consideradas questões chaves. As disciplinas, desse modo, foram divididas a partir das suas potencialidades frente ao multiculturalismo. Por se tratarem de categorias que se inter-relacionam e se conectam algumas das disciplinas aparecem representadas em mais de uma categoria e podem ser consideradas como possibilidades frente a abordagem de diálogos ricos sobre a forma como essas questões se articulam e como contribuem para se pensar em outras.

Entretanto, reconhece-se que essas temáticas se inter cruzam e se inter-relacionam de maneira tal que não devam ser vistas nem como isoladas nem como independentes, mas para fins de representatividade serão tratadas em categorias diferentes de acordo com o disponibilizado no PPC (2006) do curso de Pedagogia do CCAE-UEPB. As categorias selecionadas possibilitam visualizar quais questões e de que forma podem ser abordadas na discussão e problematização de temas importantes levando em conta as contribuições do multiculturalismo para o campo da Educação.

A análise se limita às ementas disciplinares, visto que não foi possível ter acesso a bibliografia das disciplinas, pois não se encontram disponíveis no PPC. O que limita um pouco a profundidade e o nível de interpretação dos dados.

4.1.1 Identidade

A definição do que seja identidade é uma discussão que permeia várias áreas do conhecimento, como a psicologia e a antropologia. Para os multiculturalistas essa discussão está intimamente ligada à discussão da diferença, uma vez que lida com um universo múltiplo que encara identidades como também plurais.

Em perspectivas mais folclóricas ou que tomam como base alguns posicionamentos de percepções mais críticas às identidades são abordadas como entidades estanques, essencializadas: “o negro”, “o índio”, à “mulher”, o “deficiente”. Uma visão essencialista que considera a identidade como acabada, não incorpora a identidade enquanto construção nem o papel do discurso nessa construção, desconsidera o dinamismo, o hibridismo, as marcações culturais e os movimentos constantes dos quais resultam novas identidades (CANEN, 2007).

Em perspectivas pós-modernas e pós-coloniais o foco volta-se não apenas para diversidade cultural e identitária, mas também os processos discursivos mediante os quais são formadas, em suas múltiplas camadas. Assim direciona-se aos discursos que “fabricam” essas identidades e diferenças, procurando interpretar a própria construção como plural e múltipla (CANEN, 2007; HALL, 2011; SILVA, 2011).

As identidades constroem-se em meio a um conjunto de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências particulares dos indivíduos, é um reflexo da cultura onde se está inserido. A identidade social, assim, constrói-se no interior da representação transpassada pela cultura por meio “de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles)” (HALL, 1997, p.27). Assim, a subjetividade vai se elaborando parcialmente de maneira discursiva e dialógica.

Logo, o conceito de hibridismo é um dos pontos chaves, pois volta-se à identidade enquanto construção de múltiplas camadas que a constituem e a tornem híbrida, ou seja, formada na pluralidade das marcações que são resultado dos choques e eletrochoques culturais, onde assim não haveria identidades “puras” (CANEN, 2007).

Por esse motivo, Hall (2011) afirma que identidade é um ponto de apego e ajustamento temporário, nunca totalizante, que parte como via de regra não o que somos, mas

o que nos tornamos no processo. Em concordância, Candau (2016) afirma que esse processo é um movimento dinâmico, histórico e contínuo de negociação, sendo, pois identificações em curso.

Mediante tais perspectivas foram selecionadas as disciplinas do fluxograma que possibilitasse à discussão sobre identidades em suas plurais dimensões, conexões e influências, das quais estão representadas no **quadro 3**.

Quadro 3: Disciplinas com potencial para a discussão da identidade

IDENTIDADE	
DISCIPLINAS	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ● Filosofia da Educação I (Obrigatória) ● Sociologia da Educação I (obrigatória) ● Sociologia da Educação II (obrigatória) ● Psicologia da Educação II (obrigatória) ● Organização e Prática da Educação Infantil (obrigatória) ● Organização e Prática do Ensino Fundamental (obrigatória) ● Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos (obrigatória) ● Educação e Movimentos Sociais (obrigatória) ● Educação e Trabalho (obrigatória) ● Educação Sexual (optativa) ● Políticas Sociais e Educação Especial (obrigatória) ● Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (obrigatória) 	<p>Relação e influência na formação da identidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Do Estado, da Sociedade, da Educação; ● Das ciências sociais e humanas, do trabalho e das relações de produção; ● Dos movimentos sociais, dos contextos sociais, (enquanto foco de reflexão); ● Das diferentes faixas geracionais; ● Da sexualidade, desenvolvimento psicosexual na infância, adolescência, idade adulta e dimensão social da sexualidade; ● Das (inter) relações sociais na formação da identidade individual, cidadã, coletiva e profissional.

Fonte: da pesquisa

Para selecionar os dados foram feitas leituras das ementas tendo como primeira percepção a identificação de um “tipo” de identidade, depois o foco voltou-se para a formação da identidade enquanto processo, para por fim pontuar influências externas (sociais, culturais, econômicas, políticas, experiências, etc.) e internas (psicológicas, biológicas, de gênero, cognitiva, de faixa geracional etc). Embora, reconheça-se que as múltiplas influências tanto

externas quanto internas se inter cruzam e se inter-relacionam conjuntamente no processo de identificação do sujeito.

Com exceção da disciplina Educação Sexual todas as disciplinas com potencial de discussão relacionado à formação e discussão da identidade, social, coletiva, profissional e individual são obrigatórias no currículo. Aparecem no curso nos seguintes períodos 1º, 2º, 3º, 6º, 7º, 8º e 9º. Cada uma com carga horária de 60 horas.

As disciplinas Psicologia da Educação II, Organização e Prática da Educação Infantil, Organização e Prática do Ensino Fundamental, Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos, Políticas Sociais e Educação Especial são obrigatórias enquanto Educação Sexual é optativa. Foram selecionadas por sua capacidade de abordarem conhecimentos que se referem às características identitárias ligadas a faixa geracional, sexualidade, deficiência e gênero na formação da identidade individual e coletiva. Tais disciplinas aparecem ao longo do curso em períodos diferentes.

As disciplinas de Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação I e II, Educação e Movimentos Sociais, Políticas Sociais e Educação Especial e Educação e Trabalho são disciplinas obrigatórias ao longo do curso. Tais disciplinas possibilitam espaço de discussão de influências contextuais e inter-relações (entre a sociedade, o Estado, a Educação e o mercado de trabalho) na formação do pedagogo.

Outras disciplinas como Arte e Educação foram analisadas, entretanto por suas ementas apenas foi perceptível aspectos teóricos, metodológicos e técnicos ao ensino e a aprendizagem, sem abordar os aspectos formativos voltados a identidade ou em reconhecimento das suas marcações.

Logo, as disciplinas voltam-se sobretudo à identidade enquanto formação profissional, a considerar que esta é influenciada por demandas da sociedade e do mercado de trabalho. De maneira que a identidade pessoal é norteadas por relações de gênero, características físicas, de idade geracional e sexualidade. Essas dimensionalidades e suas hibridizações são apresentadas por Canen (2007) enquanto proposta, de modo que as identidades possam ser divididas em três níveis possíveis de serem trabalhadas: identidades individuais, coletivas e organizacionais/institucionais.

No primeiro nível trata das identidades enquanto produções hibridizadas os indivíduos. No segundo nível há uma “suspensão” da construção da identidade individual temporariamente, em prol do reconhecimento de um “marcador mestre”, o que leva um sentimento de pertença a grupos coletivos específicos, como garantia de direitos a representação nos espaços culturais e sociais, como por exemplo, identidades negras, homossexuais, indígenas,

de mulheres e assim por diante, sem, no entanto, dogmatizar ou congelar identidades a partir de um marcador específico ao desconsiderar sua mobilidade e hibridizações (CANEN, 2007).

No terceiro nível estão aquelas identidades que se caracterizam por uma missão específica das organizações e instituições, articulado à pluralidade de culturas, etnias, raças e outras, em prol da busca de um clima organizacional positivo, aberto à diversidade cultural em desafio aos pensamentos únicos (CANEN, 2007).

Não é possível perceber pelas ementas a possibilidade de discussão sobre influências externas na formação da identidade individual e como esta se relaciona com a identidade profissional, pois é uma dimensão que não foi possível inferir diante dos dados disponibilizados. Entretanto, isso não significa dizer que não é um ponto abordado nessas disciplinas ou nas demais. Também não foi possível perceber a abordagem das sínteses e as hibridizações que fazem das identidades múltiplas e não essencializadas.

4.1.2 Cultura e os marcadores culturais

A palavra multiculturalismo visualmente remete a um conceito de várias (multi) culturas (cultural) mais o sufixo “-ismo” que geralmente é usado para designar conceitos¹³. Dada a pluralidade do próprio termo multiculturalismo é de se esperar variados conceitos do que venha a ser definido como cultura. Porém em comum acordo pontuam a cultura enquanto criação exclusivamente humana.

Hall (1997) define a cultura enquanto diferenciador da ação social, um comportamento que se distingue da programação genética, biológica e instintiva, que é permeada de significados tanto para os que praticam quanto para os que observam. Não pela ação em si, mas devido aos múltiplos sistemas de significados que se utiliza para definir o que são as coisas e para codificar, organizar e regular a conduta uns para com os outros.

A cultura, assim, é uma prática social, não é uma coisa (arte) ou um estado de ser (civilização), seus significados se constroem mediante a linguagem, é um conjunto de práticas significantes. Por detrás de cada modelo de educação multicultural existe um conceito do que seja cultura (CANDAU e MOREIRA, 2007).

No entanto, devemos “desvendá-lo” para entender o sentido mais profundo da proposta, pois em geral, à concepção de cultura predominante nas propostas de educação multicultural aproxima-se de uma perspectiva estática e essencialista, em

¹³ Segundo Paulo G. Cerqueira (2017) o sufixo -ismo possui pelo menos seis possibilidades diferentes de significados. Disponível em: <https://gramaticaecognicao.com/sufixo-ismo/>

que a cultura é vista como um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se considera à eles pertencerem. [...] tendem a classificar as pessoas segundo atributos considerados específicos de determinados grupos sociais (CANDAUI, 2003, p. 41)

Levando em conta as plurais perspectivas sobre a definição da cultura e as plurais dimensões que assume, a partir do foco do multiculturalismo foram selecionadas as disciplinas do fluxograma que apontassem indícios sobre essa discussão, estando representadas no **quadro 4**.

Quadro 4: Disciplinas com potencial para a discussão da cultura

CULTURA	
DISCIPLINAS	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Organização e Prática da Educação Infantil (obrigatória) • Organização e Prática do Ensino Fundamental (obrigatória) • Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos (obrigatória) • Antropologia Educacional (optativa) • Cultura, Gênero e Religiosidade (optativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • A cultura infantil, do jovem e do adulto; • Práticas pedagógicas e educativas e sua relação com a cultura humana; • A escola como organização cultural complexa; • A religião e a religiosidade como dimensões culturais e educativas.

Fonte: da pesquisa

Cinco disciplinas foram selecionadas, sendo três delas do currículo obrigatório e duas optativas. As disciplinas de Organização e Prática consideram em suas ementas aspectos filosóficos históricos, sociológicos, psicológicos, biológicos, políticos culturais e legais do público que atende, levando em conta ainda sua faixa etária. Demonstrando a variedade cultural nas diferentes fases da vida humana e que exige um posicionamento e reconhecimento de suas especificidades.

A disciplina Antropologia Educacional pontua o fenômeno educativo no interior da cultura humana, voltando-se às manifestações educacionais e culturais em reconhecimento da escola enquanto organização cultural complexa.

A última disciplina Cultura, Gênero e Religiosidade traz sua intencionalidade com relação à abordagem da cultura desde a sua nomenclatura. Em sua ementa afirma como conteúdo “a multiculturalidade e as relações de gênero no campo da Educação. A religião e a

religiosidade como dimensões culturais e educativas” (PPC DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS IV*, 2006, p. 39).

As disciplinas afirmam em suas ementas o trabalho com cultura associado à educação em dimensões plurais. Porém, com o acesso limitado às ementas não foi possível perceber, com precisão se o(s) posicionamento(s) mais marcante(s) que se volta(m) a cultura em sua dimensão de prática social de grupos culturais, ou enquanto arcabouço de criação e apropriação de conhecimentos ou quem sabe ainda alguma(s) outra(s) dimensão(ões).

As marcações culturais se referem às identificações ou pontos de apego mediante os quais se funcionam as ações sociais e significações discursivas da cultura. Para Hall (1997) todos nos situamos em vocábulos culturais sem os quais não haveria como produzir enunciações enquanto sujeitos culturais. Originam-nos e falamos a partir de “algum lugar”, somos situados e trazemos marcações de uma “etnia” (HALL, 2009).

E levando em conta que nem uma cultura ou identidade é pura, mas é formada mediante a dinâmica dessas identificações temporárias foram selecionadas as disciplinas que possibilitam visualizar algumas dessas marcações, estando elas organizadas no **quadro 5**.

Quadro 5: Disciplinas com potencial para a discussão dos marcadores culturais

MARCADORES CULTURAIS	
DISCIPLINAS	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação II (obrigatória) • Organização e Prática da Educação Infantil (obrigatória) • Organização e Prática do Ensino Fundamental (obrigatória) • Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos (obrigatória) • Educação e Movimentos Sociais (obrigatória) • Didática (obrigatória) • Educação Sexual (optativa) • Antropologia Educacional (optativa) • Políticas Sociais e Educação Especial (obrigatória) 	<p>Marcações culturais a respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das diferentes faixas geracionais; • Dos movimentos sociais e sindicais; • Da sexualidade; • Marcadores identitários nos processos educacionais, na escola, nas relações humanas e nas políticas públicas. • Da pessoa com deficiência; • De gênero;

Fonte: da pesquisa

As disciplinas que possibilitam uma abordagem mais direcionada aos marcadores culturais específicos são predominantemente voltadas às considerações nos processos de ensino, enquanto diferenças de idade, de gênero, sexualidade e da pessoa com deficiência. Não há afirmações diretas, pelas ementas, de algumas marcações voltadas à etnia ou raça, por exemplo.

Diante disso é pertinente trazer algumas considerações feitas por Canen (2008) quando afirma que o cotidiano é permeado por conflitos sociais, culturais e étnicos, o que exige uma formação e uma educação que não seja exclusivamente ligada aos termos econômicos, ou aspectos individuais, pois correm o risco de levar as reflexões curriculares e educacionais ao imobilismo.

Além disso, Ribeiro, Ivenicki e Honorato (2020) destacam que marcadores culturais tais como raciais e étnicos são construídos com outras configurações sociais, tais como classe, gênero e sexualidade.

4.1.3 Diferença e diversidade

As diferenças se constroem em realidades socio-históricas em uma dinâmica de permanente construção-reconstrução-construção, que se configuram nas interações sociais que são atravessadas por questões de poder. Elas são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Além de reconhecidas devem ser valorizadas de maneira positiva por serem marcas sempre dinâmicas de identidades, ao mesmo tempo devem ser combatida as tendências a transformá-las em desigualdade, assim como tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação (CANDAU, 2011).

Para Silva (2011) às questões de diferença e de identidade possuem uma estreita relação, mas formas afirmativas de identidades tendem a omitir esse fato. A afirmação do que é, também é uma afirmação daquilo que não é de modo que “a mesmidade (ou identidade) porta sempre o traço da outridade (diferença)” (SILVA, 2011, p. 79).⁴

Logo, a diferença é um ato ou processo de diferenciação o que pressupõe uma relação íntima com a diversidade. Entretanto, a diferença e a diversidade não devem ser consideradas sinônimos, visto que a diversidade é uma das formas de se pensar a diferença, mas não a única (RIBEIRO; IVENICKI e HONORATO, 2020).

Na seleção das disciplinas foram consideradas aquelas que abordassem potenciais relacionados à abordagem da diferença e da diversidade, as quais estão representadas no **quadro 6**.

Quadro 6: Disciplinas com potencial para a discussão da diferença e diversidade

DIFERENÇA E DIVERSIDADE	
DISCIPLINAS	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação II (obrigatória) • Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (obrigatória) • Organização e Prática da Educação Infantil (obrigatória) • Organização e Prática do Ensino Fundamental (obrigatória) • Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos (obrigatória) • Educação e Movimentos Sociais (obrigatória) • Políticas Sociais e Educação Especial (obrigatória) • Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas (optativa) Didática (obrigatória) 	<ul style="list-style-type: none"> • Especificidades das diferentes faixas geracionais no que tange os processos de aprendizagem. • Aspectos particulares da educação voltada aos adultos e jovens da população campesina. • Especificidade do movimento sindical paraibano na atualidade e dos movimentos sociais; • Particularidades da educação especial, políticas e ações governamentais voltadas ao portador de deficiência e sua família. • Diferenças entre classes sociais. • Diferença de métodos, conhecimento, processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: da pesquisa

Oito disciplinas foram selecionadas, sendo sete delas obrigatórias. Na matriz curricular essas disciplinas variam desde o segundo período de curso até o nono.

Trazendo as diferenças de natureza psicológica, biológica, cognitiva, cultural, de classe social e de formas de aprendizagens das diferentes faixas geracionais, da pessoa com deficiência e sua família. A diversidade de métodos, conhecimentos, práticas pedagógicas etc. A diferença das populações do campo. Considerações a respeito das particularidades dos movimentos sociais e sindicais e suas implicações para a educação.

Demonstrando uma gama variada de considerações a respeito da diferença e da diversidade e segundo Candau (2011) às diferenças, assim como a diversidade estão no “chão da escola”. Dessa maneira a reflexão pedagógica não pode conceber as diferenças culturais como algo “externo” a ela, mas sim como uma constituinte interna nas práticas pedagógicas. Ter a dimensão cultural promove processos de aprendizagens mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.

Diante disso à de se ressaltar a pluralidade de percepções que a diferença pode assumir e segundo as apontadas por Candau (2011) às assumidas pelo PPC são de caráter psicoafetivo de matriz psicológica.

Nesta perspectiva, o termo diferença está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades (CANDAU, 2011, p. 243).

Também possibilita a abertura da discussão da diferença ligada aos processos educacionais especialmente quando relacionados aos determinantes do fracasso escolar. De modo que abordar as diferenças voltadas a classe social se reveste de especial importância, pois propicia olhar o cotidiano escolar em suas dimensões de responsabilidade sociais e econômicas para além da dimensão da diferença individual dos sujeitos, sendo capaz de influenciar nos processos pedagógicos e na própria definição do sujeito da aprendizagem de forma mais crítica, tendo por base as correntes da sociologia, especialmente as disseminadas no Brasil a partir da década de 1970 (CANDAU, 2011).

A dimensão de diferença cultural aparece de forma tímida, sem indícios de como ela é entendida, porém por ter como campo central de atuação a Educação de Jovens e Adultos vale a pena ressaltar as contribuições de Paulo Freire e dos movimentos sociais. Que segundo Candau (2011) incrementa as abordagens que compreendem as diferenças de classe e o reconhecimento cultural, mediante um processo dialógico da educação de adultos e que hoje servem de base para as perspectivas interculturais em educação. As propostas de Paulo Freire se assentavam em defesa de uma educação libertadora, com respeito a cultura e a sua multidimensionalidade e as experiências anteriores dos educandos.

4.1.4 (Inter)relações e hierarquização

Com a globalização mediante a disseminação de uma “cultura geral”, à medida que a cultura vai se centralizando mais significantes são as forças que a direciona, configura e regula. Assim direcionando e governando condutas, práticas e ações sociais funcionando no interior de um “jogo de poder” (HALL, 1997).

Entretanto, uma identidade cultural particular não se define apenas por sua presença positiva e pelo conteúdo, é necessário um limite definido a partir daquilo que não é, sendo constituídas por meio de uma relação de poder, fundamentada pela exclusão. De tal maneira que cada identidade é radicalmente insuficiente em relação aos termos de seus “outros”, de forma que o universal faz parte da identidade tanto quanto se é atravessado por uma falta constitutiva (Hall, 2009).

Para tanto, a educação nesse processo é o meio pelo qual a sociedade introduz normas, padrões e valores (“cultura”) nas gerações mais jovens de modo que influenciam e configuram práticas predominantes das gerações anteriores e da sociedade influenciando e configurando a forma como a educação é direcionada. Essa regulação cultural pode acontecer por meio de ações automáticas norteadas por normas e conhecimentos culturais e ações classificatórias definidoras de limites entre o que é “certo” e o que é “errado”, entre o que é “sagrado” e o que é “profano”, entre o que é “aceitável” e o que é “inaceitável”, entre o que é “normal” e o que é “anormal”, entre o que é “igual” e o que é “diferente”. Também pode ocorrer por meio da inserção de um novo contexto, provocando conflitos em que o objetivo é moldar-se à nova cultura (HALL, 1997).

Os efeitos “transruptivos” da questão multicultural, dessa forma, atingem vários domínios, dentre os quais questões de “raça” e “etnia”, hibridismo cultural e uma ruptura do olhar hegemônico (HALL, 1997).

Assim, as culturas estabelecem relações entre si, essas relações são marcadas por mecanismos de poder hierarquizantes, pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos. O que exige uma educação a favor da negociação, que enfrenta conflitos das relações de poder em prol do desenvolvimento de um projeto comum, em que as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAUI, 2009).

Diante disso foram selecionadas as disciplinas cujas ementas pontuaram o potencial de reconhecimento e reflexão sobre a pluralidade de culturas e as inter-relações que ocorrem entre estas. E que também possibilitem a percepção sobre o caráter desigual dessas relações o que resulta em tolerância, conflitos, negociação, discriminação, preconceitos e exclusão de saberes, conhecimentos, características e até mesmo em caso extremos de sujeitos que são considerados “inferiores” e “indignos”.

Quadro 7: Disciplinas com potencial para a discussão das interações socioculturais e das relações de poder

INTERAÇÕES SOCIOCULTURAIS E RELAÇÕES DE PODER	
DISCIPLINAS	POSSIBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ● Filosofia da Educação I (obrigatória) ● Sociologia da Educação I (obrigatória) ● Sociologia da Educação II (obrigatória) ● Psicologia da Educação II (obrigatória) ● Educação e Movimentos Sociais (obrigatória) ● Educação e Trabalho (obrigatória) ● Políticas Sociais e Educação Especial (obrigatória) ● Antropologia Educacional (optativa) ● Cultura, Gênero, e Religiosidade (optativa). ● Educação Sexual (optativa) ● Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas (optativa) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Relações entre ciência e ideologia; ● Estrutura e contextos sociais como orientadores da reflexão; ● A relação entre Estado, Sociedade e Educação. ● A aplicação no processo de formação do educador. ● A educação como direito social; ● Relações sociais e afetivas e as implicações educacionais. ● A relação entre poder e saber no processo de construção e apropriação do conhecimento, no âmbito dos movimentos sociais. ● As relações de produção no contexto da sociedade brasileira. ● O trabalhador e o saber na relação educação e trabalho. ● O trabalho competitivo: mercado de trabalho e deficiência. ● A escola como organização cultural complexa. ● As relações de gênero no campo da Educação. ● A religião e a religiosidade como dimensões culturais e educativas. ● Educação sexual na família e na escola. ● A inserção do homem na sua realidade social, passando pela luta das classes e os diversos enfoques psicossociais que permeiam as relações humanas na prática social. ● A opressão e a manipulação enquanto forças negativas nas relações sociais. ● A luta pela emancipação enquanto força positiva nas relações sociais.

Fonte: da pesquisa

As disciplinas de Filosofia da Educação I, Sociologia da Educação I e II, Psicologia da Educação II têm como proposta as estruturas e os contextos sociais e a relação entre a

Sociedade, o Estado, a Educação e a formação do professor. Possibilitando a reflexão a respeito das inter-relações dos variados grupos e suas implicações advindas e com a Sociedade, o Estado e a Educação nos processos de reconhecimento, valorização, inclusão, exclusão, anulação e conflito.

Educação e Movimentos sociais é uma disciplina de caráter obrigatório que traz em seu bojo a possibilidade de reflexão da relação entre poder e o saber na construção e apropriação do conhecimento nos movimentos sociais, bem como o papel dos movimentos sociais para a educação. A ementa não pontua especificamente as relações entre o poder e conhecimento no âmbito da Educação, mas abre possibilidade para que seja considerada.

Já a disciplina Educação e trabalho traz em sua ementa a relação entre educação e trabalho e a profissionalização e a formação do trabalhador na educação possibilitando a discussão entre as relações de poder e a educação que é direcionada a elite *versus* aquela destinada às populações menos favorecidas.

Enquanto a disciplina de Políticas Sociais e Educação Especial pontua a discussão do atendimento a pessoas com deficiência e sua família e a relação entre o mercado de trabalho e diante da competitividade, da exclusão, limitação de oportunidades e negação para além das suas deficiências em prol da inclusão.

As disciplinas optativas Antropologia Educacional e Cultura, Gênero, Educação Sexual e Religiosidade pontuam a relação entre a Educação e a cultura humana, considerando a escola enquanto uma organização cultural complexa. Para tanto abre espaço de reflexão sobre os diferentes grupos socioculturais que fazem parte da escola e a relação entre eles e ainda levanta questões a respeito da hierarquização de saberes, grupos e culturas em detrimento de outros. Com potencial para a discussão a respeito de questões de gênero e de sexualidade em diferentes faixas etárias na escola e na família, as relações entre as religiões e a educação, bem como seus conflitos.

Já a disciplina optativa Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas, traz de forma mais marcante as interações entre os grupos sociais nas práticas sociais e suas características de opressão e manipulação enquanto forças negativas, mas como luta por emancipação enquanto forças positivas. Desse modo, abre espaço para abordar a hierarquização de alguns grupos e submissão e tentativas de exclusão de outros, justificados especialmente por meio das práticas sociais, mas que a partir da luta pela emancipação esse quadro passa ser visto como realmente é e assim possa se caminhar rumo a mudança.

Segundo Candau (2011) inserir elementos relacionados à disputa de poder como

objetos de reflexão nas práticas pedagógicas permite perceber o modo como a violência e disciplina, preconceito e discriminação, bem como questões étnicas e de gênero presentes nas escolas permitem visualizar e lidar com as diferenças. A favor do rompimento de uma cultura monocultural que articule o social com o cultural em que a igualdade e a diferença não partem de polos contrapostos.

4.1.5 Diálogos multiculturais: algumas considerações e apontamentos gerais

O PPC do CCAE-UFPB (2006) traz em sua fundamentação teórica e metodologia, os objetivos do curso, o perfil profissional, as competências, as atitudes e as habilidades, bem como o campo de atuação profissional de acordo com Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006). As diretrizes possuem um discurso de respeito e tolerância, mas em suas propostas prioriza uma cultura específica e a subjugação das ações e afirmações culturais e identitárias fora desta.

O PPC declara seu posicionamento como relevante para influenciar no fortalecimento ou enfraquecimento de identidade(s) por meio das relações e transformações sociais e étnico-raciais na reprodução ou criação de novas relações de poder.

Não pontua de forma clara o caráter híbrido das identidades, mas apresenta indícios de que estas dimensões se relacionam, seja para transformar ou manter. Ao que parece, “transformar” significa mudar traços indesejáveis, enquanto “manter” se volta aos traços que são considerados desejáveis. Entretanto, o documento não fornece indicativos claros do que deva ser “transformado” nem do que deva ser “mantido”. Porém quando se trata da identidade indígena é perceptível que considera alguns saberes e aspectos da cultura, desde que esteja subjugada uma cultura em especial, onde viabilizar tais aspectos fosse justamente um ato de tolerância.

Dessa maneira, se destaca a importância da qualidade e da influência do curso de formação na forma como o egresso percebe e se posiciona nas variadas situações que envolvem a educação, seja de forma direta ou indireta.

No que concerne às diferenças, a diversidade aparece nas relações étnico raciais e identitárias (na interação aluno-professor) não pautando a diversidade apenas como presente na variedade de métodos e concepções pedagógicas. A diferença está, sobretudo, relacionada ao biológico, físico, cognitivo e psicológico do sujeito enquanto indivíduo e quando esta se volta a um caráter sociocultural e educacional é apontada como um problema que precisa ser

investigado diante de realidades complexas para que (contraditoriamente) não haja exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas etc., em outras palavras é excluir para combater a exclusão.

Enquanto as marcações culturais são colocadas como provenientes da realidade sociocultural dos alunos em diferentes locais, quando aparecem são nos casos previstos nas diretrizes nacionais, geralmente pautado na promoção da convivência em determinadas experiências, sem profundidade. Especificando apenas que alguns saberes, alguns, traços culturais e algumas características devem vistas e consideradas em práticas pedagógicas escolares e não escolares. O interesse é por uma identidade em particular, mas que ainda considera as diferenças dos grupos e sujeitos a quem ela se direciona e indiretamente atinge.

Ao se debruçar sobre as disciplinas e ementas disponíveis é perceptível o potencial que elas se apresentam para a superação das lacunas e descon siderações apontadas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e assim abrir possibilidade para a mudança do quadro social e educacional, pois as ementas das disciplinas apontam para:

- Os conflitos nos contextos sociais relacionados às diferenças de classe;
- A influência do Estado e da Sociedade na Educação para atender suas demandas com a constituição de uma identidade que lhe seja pertinente;
- Os apontamentos a respeito identidade docente (a partir da formação);
- A educação como direito de todos, considerando que historicamente poucos grupos tinham acesso a ela, o que resultou nos altos índices de analfabetismo, levando em conta aspectos da sociedade brasileira e local;
- Os apontamentos a respeito das diferenças geracionais, de gênero, psicossociais, culturais, sexualidade, geográficas, religiosas, sociais, físicas, etc., e suas implicações para a educação;
- O olhar para os grupos e indivíduos que por diversas razões foram excluídos do sistema de ensino formal na idade adequada e o impacto disso sobre a formação de suas identidades particulares e coletivas na busca de uma vida melhor para si e sua família;
- A visibilização das diferenças devido aos movimentos sociais em prol de seus direitos e atendimento de suas especificidades enquanto sujeitos;
- A formação da identidade do (futuro) ingresso no mercado de trabalho e
- A escola como uma organização cultural e complexa onde ocorrem interações entre variados grupos.

Logo, o PPC de Pedagogia do *Campus IV* aponta para uma formação sobretudo mediante as diretrizes curriculares com algumas ressalvas que ultrapassam esses posicionamentos. Ao adentrar na grade curricular e analisar as ementas fica claro que o posicionamento que assume é voltado à valorização e o reconhecimento de sujeitos, contextos, pertencimentos e conhecimentos enquanto direcionamentos para as práticas pedagógicas, na gestão, no ambiente escolar. Abre espaço para abordagens de múltiplas formas de aprendizagem, exigindo uma posição de professor com postura de pesquisador com vistas à investigação e resolução de problemas, mas não apenas mediante as expectativas das diretrizes.

Quantitativamente as disciplinas com maior potencialidades multiculturais estão na grade curricular obrigatória, entretanto as optativas são as que trazem uma reflexão e abordagem mais ampla, profunda e variada que abrem espaços para as questões multiculturais, sendo estas últimas: Antropologia Educacional; Cultura, Gênero, e Religiosidade; Educação Sexual; Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas.

Tais posicionamentos revelam um curso que se volta predominantemente aos conteúdos básicos (que são sobretudo impostos pelas diretrizes de formação de professores), com possibilidade de contato limitado dos alunos com disciplinas que diretamente discutam aspectos multiculturais referentes à compreensão, formação e problematização da identidade, da cultura, da diferença, das relações sociais e culturais de poder etc.

Entretanto, vale relembrar que a pesquisa esteve limitada às ementas, uma vez que as referências bibliográficas não estavam disponibilizadas e estas poderiam trazer pistas importantes para a pesquisa.

Apesar de não serem apontadas aqui destaco o papel dos Estágios Supervisionados em colocar os estudantes de Pedagogia em contato com a diversidade e as contradições que existem na realidade das salas de aulas e instituições educativas e que acabam por refletir conflitos, altos índices de reprovação, dificuldade de aprendizagem, distorção idade série e evasão. Resultado das diversas influências que tem em suas raízes aspectos de exclusão, discriminação e tentativas de silenciamento de identidades que são consideradas indesejadas e que muitas vezes não encontram espaço no ambiente escolar, que geralmente preza pela homogeneização e padronização anulando a pluralidade apesar de trazer em seus discursos o respeito à diversidade e combate a exclusão.

Por meio de uma breve comparação com o PPC de 2019 o PPC de 2006 se apresenta de forma menos clara e posicionada em seu discurso nos aspectos gerais. Pois, o PPC 2019

amplia e aprofunda abordagens situadas em aspectos multiculturais. Embora não tenha analisado as disciplinas, ementas ou a bibliografia no PPC recente, de forma otimista, me atrevo a dizer que este vem avançando em prol de uma educação multicultural a favor de uma sociedade mais justa, equânime e igualitária que considere a diferença no interior da multiplicidade e que traga melhorias significativas não apenas para a formação dos egressos, mas para a educação básica.

Por fim, cabe destacar que para conhecer os desdobramentos na formação e a forma como tais questões são percebidas e interpretadas pelos egressos vem exigir a utilização de outros instrumentos de pesquisas a partir de outras fontes e abordagens. Uma vez que a formação depende em grande parte do envolvimento dos egressos nesse processo, da cultura da instituição em que a formação é ofertada, da liberdade, do posicionamento e do comprometimento dos professores formadores na forma como dão suas aulas mediante a escolha dos materiais, abordagens, métodos, etc. Além das variadas dinâmicas, interações e oportunidades que perfazem o ambiente de formação e a influência proveniente da participação dos alunos em projetos, programas, estágios, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum encontrar nos discursos os termos “respeito” e “tolerância” voltados à diversidade, eles se repetem de forma tão proeminente que poderiam se passar por sinônimos quando se olha para as Diretrizes Curriculares dos cursos de formação de professores. Um vocábulo que talvez esteja no rol dos discursos usados por uma sociedade marcada por narrativas centralizadas no politicamente correto, com carências de ações, reflexões e proposições que possibilitem vivências formativas sensíveis e potencializadoras de práticas que combatam preconceitos, valorize e desnaturalize diferenças, reconhecendo a tolerância como uma estratégia possível de combate aos discursos e práticas marcadas pelas tentativas de eliminação do outro como o “diferente”. Nesse sentido, a afirmativa inicial ecoa como falsa sendo tratada de forma simplista, já que o “respeito” e a “tolerância”, além de significados distintos, devem ser postos em questionamento, assim como o significado que é empregado a “diversidade” nesses discursos.

Vivemos em uma sociedade plural, marcada por múltiplas dimensões em que se assume a diversidade onde as raízes históricas têm perpetuado a exclusão em seu sentido mais desumano. Onde a homogeneização e a busca pela padronização não reconhece a riqueza dessa multiplicidade de culturas, pensamentos e modos de ser e estar no mundo. Pelo contrário, enxerga muitas vezes enquanto problema a ser solucionado, mas os sintomas dessas tentativas de imposição monocultural são a discriminação, exclusão, preconceitos e o fracasso escolar.

Dessa maneira, considerar as diferenças como, inclusive, riquezas da diversidade implica reconhecer plurais formas que assume e direciona as culturas, as questões de identidades e os posicionamentos. São constituídas nas múltiplas marcações e pertencimentos, inclusive no interior da diferença. Logo, é preciso equalizar oportunidades que priorizem a abertura dos horizontes e (re)formulação de alguns princípios que sejam capazes de apontar o direito *de* todos como direito *para* todos de forma plena e significativa. Em que as condicionantes sejam condignas do real desfavorecimento da exclusão, discriminação, negação e da imposição de um conhecimento ou uma verdade.

Desse modo, o ponto principal deste trabalho foi à investigação das perspectivas multiculturais do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB, para pensar sobre suas possíveis hibridizações na formação dos egressos. Pontuando a capacidade em trazer aspectos importantes para o perfil dos pedagogos, pois, permite visibilizar e refletir a respeito das identidades (individuais, coletivas, institucionais/organizacionais) e a forma como estas

influenciam as interações socioculturais, onde a diversidade deve ser um componente intrínseco das interações pedagógicas. Em que as diferenças não são apenas no sentido particular de cada indivíduo, mas também pertencentes às culturas e as identidades coletivas, que exige uma atuação e que não as anule ou ignore, mas que as reconheçam sem impor uma cultura ou identidade como padrão ou superior às demais. Essa percepção não se limita à visão ingênua e pragmática da tolerância e do respeito que afirma que “todos são iguais” convivendo em harmonia. Estas interações são marcadas pela negação, negociação, exclusão, movimentos de afirmação e tentativas de imposição de um modelo de “igualdade” moldado na exclusão do que é externo à “identidade ideal” e que coloca a igualdade em oposição à diferença.

Fazendo uma retomada dos objetivos do trabalho, foi possível perceber que nos documentos orientadores do currículo geral apresentam-se potenciais multiculturais de reconhecimento da diversidade de culturas, sujeitos, grupos, conhecimentos, práticas pedagógicas, etc. As diferenças geralmente estão associadas às particularidades dos indivíduos a serem consideradas no desenvolvimento de prática pedagógica, quando se volta dimensão social e cultural às diferenças aparecem como “problemas” a serem resolvidos a favor de resultados iguais para todos os alunos e alunas. A diversidade se assume enquanto ritmos, estilos cognitivos, modos de aprender e traços de personalidade, reconhecem a existência de variados grupos étnico-culturais e suas especificidades, mas deixam claro que estão subjugados a outra cultura. Já nos documentos orientadores dos currículos dos cursos da UFPB as diferenças se expressam enquanto especificidades de alguns grupos discentes, que necessitam de materiais, procedimentos didáticos pedagógicos e formas de tratamento diferenciado, também aparecem como relacionada à realidade cultural local ou regional, de gênero, em alunos portadores de necessidades específicas, naturezas e finalidades dos cursos.

As questões multiculturais se revelam na formação de pedagogos do CCAE/UFPB de forma variada com o reconhecimento da pluralidade de identidades e culturas das populações que atendem especialmente nos cursos direcionados a um público específico. As diferenças vão desde abordagens mais instrumentais, teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, até as mais voltadas aos indivíduos e aos grupos sociais de forma plural que interagem entre si. Com potencial de ampliação para o reconhecimento da pluralidade de contextos, de pessoas, de culturas, pertencimentos identitários, conhecimentos, etc. Entretanto, se reconhece que a formatação desse quadro é limitada, uma vez que apenas centralizou-se nas implicações gerais dos PPCs dos cursos de Pedagogia da UFPB, um panorama mais fiel e próximo da realidade demanda um olhar mais além que envolva o fluxograma curricular, ementas e as referências

bibliográficas, o que provavelmente seria capaz de revelar bem mais a respeito desses cursos sob a ótica do multiculturalismo.

No PPC de 2006 do curso de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB, a partir das afirmações gerais, foi possível perceber que considera a diversidade das relações étnicas, raciais e identitárias, a diferença está prioritariamente atrelada ao viés biológico, físico, cognitivo e psicológico do sujeito enquanto indivíduo e quando volta-se ao sociocultural e educacional é apontada como um problema que precisa ser investigado diante de realidades complexas para que não haja exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas etc. Em que as marcações culturais são colocadas como provenientes da realidade sociocultural dos alunos em diferentes locais. Notou-se uma preocupação com a população que atende, considerando seus desafios e necessidades, entretanto, não indica muitas pistas a respeito das relações entre os plurais grupos sociais e culturais que permeiam os mais variados espaços, centrando-se especialmente nas especificidades individuais e socioeconômicas da população.

Através da análise do fluxograma do curso de Pedagogia do *Campus IV(2006)* da UFPB foi possível identificar as disciplinas com maiores potenciais para a abordagem de questões multiculturais, a saber: Filosofia da Educação I; Filosofia da Educação II; Sociologia da Educação I; Sociologia da Educação II; Psicologia da Educação II; Organizações e Prática da Educação Infantil; Organizações e Prática do Ensino Fundamental; Organizações e Prática da Educação de Jovens e Adultos; Educação e Movimentos Sociais; Políticas Sociais e Educação Especial; Educação Sexual; Fundamentos de Educação de Jovens e Adultos; Antropologia Educacional; Cultura, Gênero e Religiosidade; Didática; Educação e Trabalho; Fundamentos Psicossociais das Relações Humanas. As disciplinas apresentaram potencial para o levantamento e a abertura para questões que permitam refletir e problematizar sobre as identidades, as culturas, os marcadores culturais, as diferenças, a diversidade, as (inter)relações socioculturais de poder e hierarquização, campos permeados por conflitos e a negociação. Tais possibilidades não se assentaram na definição do que é abordado (visto a limitação da fonte para se compreender o que estava explícito de forma clara), mas em possíveis abordagens que levem em conta as questões presentes no campo do multiculturalismo atrelado a educação. Ressalta-se ainda que tais disciplinas revelam potencial para um trabalho mais profundo e consistente sobre as variadas questões multiculturais e além disso se colocam enquanto oportunidade para a superação das lacunas deixadas pelas diretrizes.

Todavia, diante dos objetivos do trabalho e das dificuldades e lacunas que surgiram durante a pesquisa não foi possível fazer inferências sobre alguns PPCs dos cursos de Pedagogia da UFPB de modo mais profundo, pois não foram o foco de análise as disciplinas do fluxograma curricular, mas sim, as afirmações gerais. Também não foi possível se aprofundar nas referências bibliográficas do PPC de 2006 do curso de Pedagogia do CCAE, pois não estavam anexadas ao documento e também não estava disponível publicamente. Levando em conta que a formação é direcionada por inúmeros fatores também seria pertinente, através de outros métodos de pesquisa, analisar como tais questões se revelam a partir das falas dos egressos, ou quem sabe dos relatórios de estágio e da percepção de atuação docente desses pedagogos. Desse modo, deixo essas considerações enquanto propostas de continuidade de pesquisa dentro do nosso Grupo de Estudos Culturais (GEM).

Portanto, cronologicamente é perceptível o desenvolvimento de um olhar mais sensível e problematizador nos cursos de Pedagogia da UFPB e de seus documentos orientadores no que tange questões do multiculturalismo em prol da inclusão e do combate ao fracasso escolar, evasão em enfrentamento aos preconceitos e as discriminações.

Como formanda do curso de Pedagogia do CCAE-UFPB venho apontar que, para além do proposto pelo PPC e pelos documentos que direcionam o caráter normativo, a formação dos egressos também depende da autonomia dos professores formadores no modo como se posicionam politicamente na escolha dos materiais, métodos, abordagens e direcionamentos das aulas; nos envolvimento dos alunos em projetos, além da cultura e do posicionamento da coordenação de curso e da instituição frente a essas questões. Pois, as diferenças, a diversidade e a pluralidade em suas variadas dimensões também se assumem nas relações em que ocorre a formação e que não se apresentam nos documentos formais e atuam na forma como esses egressos se percebem, se posicionam e se assumem diante de tais questões e dos desafios que surgem na atuação profissional.

Portanto, fica evidente o potencial dos cursos de formação nesse processo, pois, as diretrizes e seus documentos resultantes apenas norteiam a formação do perfil dos pedagogos. Reconhece-se que para se ter um retrato mais consistente seria necessário incidir sobre outros aspectos que influenciam o currículo e a formação a partir de outras metodologias, mas por hora deixo aqui minha contribuição. Estamos avançando frente a essas questões e diante dessa mudança precisamos acompanhá-la questionando e propondo alternativas para desestabilizar percepções folclóricas, limitadas e simplistas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, Aline Cleide; LIMA, Adriana Santos; LIMA, Aline Santos. O curso de Pedagogia do Campus IV-UFPB e formação docente: algumas reflexões. *In*: BATISTA, Aline Cleide *et al.* **Formação e prática docente: uma pedagogia nascida na diversidade cultural**. João Pessoa: Editora UFPB, 2017. p. 11-24.

BATISTA, Aline Cleide; SILVA, Caroline Pereira; ALVES, Francisca Terezinha Oliveira. **A formação de professores na UFPB: desafios e possibilidades de currículos Multiculturalmente orientados**. Escola em tempos de conexões. v 1. 2021. p.384-405. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook1/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID8286_01112021235750.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

BATISTA, Aline Cleide; SILVA, Caroline Pereira; ALVES, Francisca Terezinha Oliveira. Multiculturalismo e formação de professores: a hibridização dos potenciais multiculturais nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB. *In*: “SEM LEI NEM REI, ME VI ARREMESSADO”: POR OUTROS PROJETOS POLÍTICOS DE CURRÍCULO. 05 e 06 de setembro de 2022. João Pessoa/PB. **Anais [...].João Pessoa(PB): Universidade Federal da Paraíba, 2023**. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/10coloquiocurriculopb/523200-MULTICULTURALISMO-E-FORMACAO-DE-PROFESSORES--A-HIBRIDIZACAO-DOS-POTENCIAIS-MULTICULTURAI-NOS-CURRICULOS-DOS-CURS>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 01, de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso: 17 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF, 1º jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade multicultural e educação: Tensões e Desafios**. *In*: Didática Crítica Intercultural: aproximações. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p.20-54

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos de Pesquisa. V 46. N.161. p. 802-820 jul./set 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/> Acesso: 18 maio de 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 28-44. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.:11, n.2, p.240-255, Jul./Dez 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf> Acesso em: 16 maio de 2023.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura (s): Multiculturalismo e Currículo. *In: Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. p. 47-61.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. p. 17 a 48, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/indag3.pdf> Acesso: 13 maio de 2023.

CANDAU, Vera. Maria (org.). Cáp. 1: **Nas Teias da Globalização: Cultura e Educação**. *In: Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis/RJ: Vozes. 2002. p.13-29.

CANDAU, Vera. Maria; RUSSO, Kelly. Educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v.: 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v10n29/v10n29a09.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2023.

CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo a partir do olhar do multicultural: algumas tendências e perspectivas. *In: BARROS, José Flávio Pessoa. Oliveira, Luiz Fernando de (org.). Todas as cores da educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet/ FAPERJ, 2008.

CANEN, Ana. OLIVEIRA; Angela. M. A de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. p. 61-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 maio 2023.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas e implicações na educação. Dossiê Educação e Desenvolvimento. **Comunicação & Política**. V. 25. N. 2. p 91-107, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao Acesso: 18 de maio de 2023.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para Formação Docente. Ensaio: **aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.: 13, n. 48, p. 333-344, jul/set. 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8NHJRqqffwHbJ4GCCyZLKTJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli Moura. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008. 225-242. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M36ZPxQwxmHKmFw7wQHx6bq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 de maio 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A questão multicultural**. In: Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; Educação e realidade. vol. 22, n. 2, jul-dez, p. 15-46. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514> Acesso em: 20 de maio de 2023.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. 7ª reimpressão, 2020. Cap. 3 p.103-131.

IVENICKI, Ana. RIBEIRO, William. HONORATO, Rafael. A pesquisa em currículo e diferença: debates em contexto de proeminências conservadoras - introduzindo a questão. Rev. Espaço do Currículo (online). João Pessoa, v.:13, n.Especial, p. 670-677, dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56633>. Acesso em: 26 de maio de 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Currículo, cultura e sociedade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n. 110, p.35-50, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/> Acesso em: 5 maio de 2023.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Currículo Escolar: Um Conjunto de Conhecimentos para a Concretização de Objetivos Educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 8. Ano 02, Vol. 05. p 52-73, Novembro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curriculo-escolar>. Acesso em: 16 maio de 2023.

RIBEIRO, William; IVENICKI, Ana; HONORATO, Rafael. A pesquisa em currículo e diferença. debates em contexto de proeminência conservadoras - introduzindo a questão. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.: 13, n. Especial, p.670-677,dez., 2020.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/348394977_PESQUISA_EM_CURRICULO_E_DIFERENCA. Acesso em:13 mar. 2023.

SILVA, Caroline Pereira. BATISTA, Aline Cleide. **Relatório de pesquisa PIBIC** (Multiculturalismo e formação de professores: ecos e silenciamentos nos documentos orientadores do Currículo). Mamanguape/PB, 2020.

SILVA, Caroline Pereira. BATISTA, Aline Cleide. **Relatório de pesquisa PIBIC** (Multiculturalismo e formação de professores: como estão refletidos, nos currículos dos cursos de Pedagogia da UFPB, os potenciais multiculturais presentes nos documentos oficiais orientadores do currículo para a formação de professores no Brasil). Mamanguape/PB, 2021.

SILVA, Caroline Pereira. BATISTA, Aline Cleide. **Relatório de pesquisa PIBIC** (Multiculturalismo e formação de professores: a hibridização dos potenciais multiculturais dos documentos oficiais nos currículos dos cursos de pedagogia da UFPB). Mamanguape/PB, 2022.

SILVA, Caroline Pereira; BATISTA, Aline Cleide. **Multiculturalismo e formação de professores: potenciais multiculturais presentes nos documentos oficiais orientadores dos currículos**. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81007>. Acesso em: 17 abr 2023.

SILVA, Renata Monteiro da. **Prática docente: Experiências vivenciadas no PIBIC-UFPB**. 2022. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ciências Aplicadas e Educação - Universidade Federal da Paraíba. Mamanguape/PB, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença: a Perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis /RJ: Vozes, 2011. 73-101

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 14 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. Ed: Vozes. Rio de Janeiro, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Ciências Aplicadas e Educação - *Campus IV*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (Resolução Nº 14/2019)**, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Ciências Aplicadas e Educação - *Campus IV*. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (Resolução Nº 03/2006)**, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias - *Campus III*. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução N° 35/2012)**, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Educação - *Campus I*. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução N° 64/2006)**, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Educação - *Campus I*. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Pedagogia (MSC) – Licenciatura (Resolução N° 61/2007)**, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Educação - *Campus I*. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade à distância (Resolução N° 12/2013)**, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Centro de Educação - *Campus I*. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo (Resolução N° 33/2018)**, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Regimento Geral da UFPB**. Aprovado pela Resolução N° 25/2012. Conselho Superior – CONSUNI. João Pessoa: Reitoria da UFPB, 2012. Disponível em: https://ufpb.br/sods/contents/menu/copy_of_regimentos/regimento-general Acesso em: maio de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA **Regulamento Geral de Graduação da UFPB e revogação da resolução nº 16/2015**. Aprovado pela Resolução 29/2020. Conselho Superior – CONSUNI. João Pessoa: Reitoria da UFPB, 2020. Disponível em:

https://www.ufpb.br/rp/contents/menu/documentos/documentos/resolucao_29_2020-1-graduacao.pdf/@download/file/RESOLUCAO_29_2020-%20graduac%CC%A7ao%20.pdf acesso em: maio de 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

XAVIER, Gisele. Pireli Moura. Educação Inclusiva. *In*: CANEN, Ana; SANTOS, Angela. Rocha dos (org.). Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência moderna. 2009.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas?. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 de jun. de 2023.

YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 jun. de 2023

ANEXO A - FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPC/2006)

1º PERÍODO (330 horas)	2º PERÍODO (330 horas)	3º PERÍODO (330 horas)
Filosofia da Educação I (60 h)	Filosofia da Educação II (60 h)	Educação e Movimentos Sociais (60 h)
História da Educação I (60 h)	História da Educação II (60 h)	Política Educacional da Educação Básica (60 h)
Sociologia da Educação I (60 h)	Sociologia da Educação II (60 h)	Educação e Trabalho (60 h)
Psicologia da Educação I (60 h)	Psicologia da Educação II (60 h)	Economia da Educação (60 h)
Metodologia do Trabalho Científico (60 h)	Pesquisa Educacional (60 h)	Educação Popular e Prática de Extensão (60 h)
Seminário Temático em Educação I (30 h)	Seminário Temático em Educação II (30 h)	Seminário Temático em Educação III (30 h)
4º PERÍODO (330 horas)	5º PERÍODO (330 horas)	6º PERÍODO (330 horas)
Currículos e Programas (60 h)	Avaliação Educacional (60 h)	Arte e Educação (60 h)
Gestão Educacional (60 h)	Didática (60 h)	Língua e Literatura Infantil (60 h)
Planejamento Educacional (60 h)	Educação e Novas Tecnologias (60 h)	Componente Optativo (60 h)
Organização e Prática do Ensino Normal (60 h)	Organização e Prática da Gestão Educacional (60 h)	Organização e Prática da Educação Infantil (60 h)
Estágio Supervisionado I (60 h)	Estágio Supervisionado II (60 h)	Estágio Supervisionado III (60 h)
Seminário Temático em Educação IV (30 h)	Seminário Temático em Educação V (30 h)	Seminário Temático em Educação VI (30 h)
7º PERÍODO (330 horas)	8º PERÍODO (330 horas)	9º PERÍODO (300 horas)
Ensino de Português (60 h)	Ensino de História (60 h)	Trabalho de Conclusão de Curso (60 h)
Ensino de Matemática (60 h)	Ensino de Geografia (60 h)	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (60 h)
Ensino de Ciências (60 h)	Componente Optativo (60 h)	Alfabetização de Jovens e Adultos (60 h)

Organização e Prática do Ensino Fundamental (60 h)	Políticas Sociais e Educação Especial (60 h)	Organização e Prática da Educação de Jovens e Adultos (60 h)
Estágio Supervisionado IV (60 h)	Estágio Supervisionado V (60 h)	Estágio Supervisionado VI (60 h)
Seminário Temático em Educação VII (30 h)	Seminário Temático em Educação VIII (30 h)	

Fonte: PPC de Pedagogia do *Campus IV* da UFPB (2006)