

EM BUSCA DE UM DIÁLOGO ENTRE PNE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MULTI/INTERCULTURALISMO

Ana Canen¹
Aline Cleide Batista²
Paulo Melgaço da Silva Junior³

Resumo

O presente artigo se propõe a analisar como as propostas multi/interculturais estão refletidas no texto do PNE aprovado para entrar em vigor nos próximos 10 anos. Argumentamos que uma educação multi/intercultural pode contribuir para a construção de uma educação que valorize e reconheça as múltiplas culturas presentes no cotidiano e sobretudo promovendo uma interrelação entre as diferentes identidades culturais. Defendemos a relevância desta análise apoiados em Hall (1997) que nos mostra a centralidade da cultura em nossos tempos. Com isso, destacando como se dá a expansão de tudo que está associado a cultura a partir da segunda metade do século XX e como ela tem assumido uma posição central na vida dos sujeitos, no processo global de formação e mudança. Por isso, torna-se de fundamental importância refletir como o PNE (Plano Nacional de Educação) está incorporando as questões propostas pelo multi/interculturalismo, principalmente nas questões relativas à formação de professores/as. Concluímos reconhecendo que, é essencial que os cursos de formação inicial e continuada desenvolvam as discussões sobre o multi/interculturalismo, com o objetivo de desenvolver uma educação crítica, para a superação da desigualdade e exclusão social, do preconceito e do modelo hegemônico e monocultural de educação.

Palavras chave: PNE, formação de professores e mul/interculturalismo

Abstract

The present paper intends to analyse how the multi/intercultural proposals are reflected in the text of the National Educational Plan (PNE) approved and due to take place in the next ten years. We argue that the multi/intercultural education can contribute to the construction of an educational process that values and recognises the multiple cultures that circulate in everyday school life, particularly promoting a positive interrelationship among the different cultural identities. We defend the relevance of the analysis, particularly drawing on Hall's (1997) centrality of culture approach in the contemporary life. By doing that, we highlight how the expansion of culture and everything associated with it takes place from the middle of the 20th century onwards, discussing how it has been gaining the forefront in individuals' lives, within the global process of formation and change. In that vein, we contend it is crucial to reflect how the PNE has incorporated such multi/intercultural proposals in teacher education. We conclude recognising it is central to that teacher education courses develop multi/intercultural discussions, so as to develop a critical education that challenges inequality, social inclusion, prejudices and an hegemonic monocultural model of education.

Key words: PNE, teacher education, multi/interculturalism

¹ Professora e pesquisadora do PPGE//FE/UFRJ, pesquisadora do PROEDES/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ e pesquisadora do CNPq.

² Doutoranda - orientando da Profa. Dra. Ana Canen, Programa de Pós-Graduação da UFRJ.

³ Doutorando - orientando da Profa. Dra. Ana Canen, Programa de Pós-Graduação da UFRJ.

INTRODUÇÃO

O objetivo central deste texto é analisar como as propostas multi/interculturais estão refletidas no texto do PNE aprovado para entrar em vigor nos próximos 10 anos. Defendemos a relevância desta análise apoiados em Hall (1997) que nos mostra a centralidade da cultura em nossos tempos. Com isso, destacando como se dá a expansão de tudo que está associado a cultura a partir da segunda metade do século XX e como ela tem assumido uma posição central na vida dos sujeitos, no processo global de formação e mudança. Nesta perspectiva, torna-se de fundamental importância analisarmos as propostas para a educação brasileira e quais as possibilidades de articulação com a perspectiva multi/intercultural.

Neste sentido argumentamos que uma educação multi/intercultural pode contribuir para a construção de uma educação que valorize e reconheça as múltiplas culturas presentes no cotidiano e sobretudo promovendo uma interrelação entre as diferentes identidades culturais. Com isso, entendemos o multi/interculturalismo como uma proposta que desafia congelamentos identitários e que busca responder as questões propostas pela diversidade cultural. Aqui, seguimos Canen (2008) que define o multiculturalismo como corpo teórico e político de conhecimentos, que privilegia o múltiplo, o plural, as identidades marginalizadas e silenciadas e que busca formas alternativas para sua incorporação no cotidiano educacional. Destacamos que o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que obrigam as diferentes culturas viverem no mesmo espaço (SILVA, 2001).

Por outro lado, as discussões sobre a formação dos professores cresceram significativamente nos últimos anos, associada à busca por uma melhor qualidade na educação e no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a atuação dos professores no contexto educativo não se esgota na simples transmissão de conteúdos. Assim, conhecer os conteúdos de certa disciplina não lhes garante que consigam exercer o seu papel com sucesso. Outro fator preponderante na prática pedagógica se releva quando lidamos diretamente com a construção do conhecimento, o que torna necessário “definir a especificidade da ação docente como ação formativa intencional e sistematizada, para não banalizá-la com base na constatação verdadeira, porém parcial, de que todas as relações sociais e produtivas são pedagógicas, com o que todos são professores (...).” (KUENZER, 1999, p. 7).

Como a educação nacional brasileira vivencia um momento decisório e importante no que diz respeito à organização da educação enquanto sistema educacional e de políticas que orientarão um rumo da educação por um período de dez anos, torna-se de fundamental importância refletir como o PNE (Plano Nacional de Educação) está incorporando as questões propostas pelo multi/interculturalismo.

O presente artigo esta estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos uma breve reflexão sobre a perspectiva multicultural, logo a seguir apresentamos o PNE, assim destacamos nossa análise do documento e por ultimo apresentamos as considerações finais.

MULTI/ INTERCULTURALISMO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E AÇÕES

Existe uma grande polissemia em relação ao termo multiculturalismo. Candau (2009) destaca que expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, critico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. No multiculturalismo folclórico as culturas são interpretadas em seus aspectos exóticos, ou seja, rechear o currículo com festas, ritos, formas de pensar e agir de diversos povos, raças, religiões e classes. O multiculturalismo critico propõem a interrogar,

questionar, historizar a cultura dominante, colocar questões que revelem a história que produziu as presentes identidades. No entanto, as perspectivas do multiculturalismo interativo ou multiculturalismo pós-colonial propõem a inter-relação entre os diversos grupos socioculturais, reconhece que as identidades não são puras e que existe a necessidade de reconhecer a diferença dentro das diferenças. Reconhecem que vivemos em processos de hibridização cultural, onde culturas se relacionam, identidades se cruzam e estão sempre em movimento. Forquin (2000) denomina o multiculturalismo interativo de interculturalismo. Neste sentido, Candau (2010) afirma que “interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos sociais” (p.97). Nos mostrando, também, que as relações sociais não são pacíficas, idealizadas ou romantizadas e sim construídas na história, atravessadas por relações de poder, hierarquias socialmente construídas e marcadas pela discriminação.

Nesse sentido apontamos para a necessidade da desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino, bem como, incorporar a dimensão cultural na prática docente nos cursos de formação inicial e continuada. Trata-se da necessidade de conjugar a cultura de referência dos alunos com a cultura escolar. (Candau e Arnhon, 2002),

Para tanto, consideramos de suma importância que a formação inicial e continuada analise a prática docente em conjunto com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso porque, a compreensão acerca das relações de poder, exploração, preconceito, etc., na sociedade são fundamentais para que o trabalho dos professores esteja voltado para a superação da desigualdade e da exclusão social. Nesse sentido, ao se pretender desenvolver uma prática pedagógica crítica, não basta a celebração da pluralidade, ou a tolerância da diferença. É importante que haja um investimento de esforços na busca da superação das condições que perpetuam as desigualdades e exclusão, desenvolvendo-se dentro de uma linguagem da vida pública, comunidade emancipatória e comprometimento individual e social. Isto porque, as escolas e outros locais sociais e culturais raramente estão completamente subjugados pelo processo hegemônico, pois nestes locais há também luta e resistência. (MCLAREN, 1997).

Nesse sentido é que se apontamos para a necessidade de uma formação de professores para atuarem em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças. Observamos que estas questões têm sido ressaltadas na literatura nacional e internacional, por autores tais como Canen (2002, 2007, 2008, 2010); Grant (2000); e McLaren (2000).

Coerente com essa abordagem, Canen e Xavier (2005) defendem que o perfil do professor como profissional reflexivo, que assume uma prática enquanto processo de ação/reflexão/ação, pode articular-se às posturas multiculturais, promovendo a formação do professor pesquisador multiculturalmente comprometido. Tal perspectiva representa uma via pela qual as conexões entre o universo microssocial da sala de aula e a realidade cultural e social mais ampla possa se efetuar, possibilitando desafiar discursos que congelam identidades e reforçam preconceitos

Para tanto, a educação multi/intercultural irá focalizar, além da diversidade cultural e identitária, os processos discursivos nos quais as identidades e culturas são formadas. Portanto, a visão multi/intercultural, não se limita a constatar a pluralidade de identidades e os preconceitos construídos nas relações de poder entre as mesmas. Compreendendo que se trata de uma construção de significados que dentro de um grupo ganham força e se hegemonomizam temporariamente, busca analisar criticamente os discursos que fabricam essas identidades e essas diferenças buscando interpretar a identidade como uma construção, ela própria múltipla e plural. Assim, a própria identidade, compreendida como provisória e híbrida é objeto de análise do multi/interculturalismo. Da mesma forma o hibridismo ou hibridização é

conceito central dessa perspectiva multi/intercultural: “a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais.” (CANEN, 2007, p. 95).

ANÁLISE DO PROJETO DE LEI DO PNE 2011 – 2010

Texto do PL 8035/10 de autoria do Executivo, em tramitação na Câmara Federal, que estabelece o novo PNE. O PNE 2011-2020 é composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas para a Educação

Sabemos que a educação brasileira é marcada por sérios desafios que questionam a possibilidade de pleitearmos uma educação de qualidade. Não podemos negar os avanços que o sistema educacional tem adquirido ao longo dos anos: a quase massificação do acesso a escola pública gratuita, o crescente número de pessoas cursando nível superior, os avanços na produção e na pesquisa no trato das questões educacionais, a “democratização” na gestão, dentre outros. Porém, temos que lamentar os resultados quanto a qualidade desse ensino-aprendizagem. Muito se tem feito na tentativa de acompanhar e controlar essa qualidade: ENEM, IDEB, Provinha Brasil... Embora, os números, demonstrem crescimento, revelam uma média nacional ainda muito baixa se considerarmos que temos no sistema nacional de ensino uma média para aprovação entre 6,0 e 7,0; revelam também as disparidades entre os estado e o nível das escolas particulares e públicas jogando contra uma credibilidade nas atuais medidas preventivas/reativas que constituem os muitos programas de ação na educação.

No momento em que se define o rumo da educação para os próximos dez anos, é tempo de refletirmos e de analisarmos os avanços, recuos e permanências presentes nas propostas e documentos. É importante reconhecermos o “avanço” no processo no qual se delineia este novo PNE. Em uma tentativa de dar voz aqueles que fazem a educação nacional, o documento passa por etapas de construção em diálogo com as diferentes instâncias, na tentativa de se fazer um documento que pudesse expressar os anseios e necessidades frentes as diversas realidades desse nosso tão enorme e diverso mundo que é o nosso Brasil.

O documento elaborado na Conferencia nacional da Educação – Conae, expressa essa tentativa de elaboração de um documento, dessa vez o PNE, que tivesse por parâmetro as “vozes do campo educacional”. Naquela ocasião o documento foi estruturado/organizado em seis eixos temáticos, quais sejam: I Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

O desdobramento destes eixos aparece no PNE, nesta primeira versão, representado sinteticamente em doze artigos que norteiam e orientam as 20 metas, previstas no anexo do documento, com estratégias a serem desenvolvidas no intuito de se alcançar as respectivas metas.

Nestes doze artigos, podemos identificar algumas preocupações com a diversidade, conforme aparecem no art. 2º, X - *difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação*; no parágrafo 3º do artigo 7º, § 3º *A educação escolar indígena deverá ser implementada por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e lingüísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades*; no artigo 8º que dispõe sobre a elaboração de planos

de educação nas esferas do estado e dos municípios os parágrafos 1º e 2º apontam para o atendimento á diversidade, especificadas nas particularidades da educação do campo, aos quilombolas e ao atendimento às necessidades especiais. Assim escrito no documento: § 1º *Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.* § 2º *Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.*

No que se refere a formação continuada dos professores, os doze artigos do atual plano não apresentam nenhuma proposta ou apontamento quanto a proposições e definições de ações a serem desenvolvidas nesse sentido. Nesse sentido, acreditamos que o documento oculta uma discussão ímpar e imprescindível quando se pensa em avanço na educação. O único momento que essa discussão aparece de forma tênue e, a meu ver, ambíguo é no artigo 2º quando apresenta como diretrizes nos itens: *V - formação para o trabalho; IX - valorização dos profissionais da educação.* Quanto à *formação para o trabalho*, acredito que todo o documento estar muito voltado para a educação profissional, que nos lembra um pouco a lei 5692/71 que foi alvos de tantas críticas e de lutas para sua superação. No que diz respeito, a valorização dos profissionais da educação, percebemos uma preocupação com a carreira destes profissionais, podendo se caracterizar como um avanço que expressa à luta política destes profissionais. No entanto, no decorrer do documento, observamos que essa valorização dos profissionais, está muito voltada para a certificação em níveis de pós-graduação lato e stricto sensu. Sendo essas certificações, possibilitadoras de crescerem na carreira e no melhoramento dos salários (as ditas promoções). No entanto é muito preocupante perceber que a valorização, ao invés de estar pautada em melhores salários se volta para “bonificações” adquiridas por certificações em cursos, que bem sabemos que pela quantidade da demanda e da conjetura nas quais podem se organizar, não garante qualidade. Ao contrário, há meu ver estaremos frente a um sério problema que se trata da possibilidade do “descuido” e “desqualificação” e mercantilização dos cursos de mestrado e doutorado. Observamos que, a estratégia referente a esta meta aponta para este caminho: **14.4** *Expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.*

Desta forma estaríamos ocorrendo no mesmo erro, conforme o documento da Conae já expressava, na preocupação com a qualidade e de como os cursos de graduação conforme identificamos na página 80 daquele documento ao tratar dos Problemas na formação e da necessidade superação soluções emergenciais; *A formação e a valorização dos/das profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional. (p. 80 documento da conae).*

Consideramos ainda que, nesta primeira leitura, o discurso em torno da diversidade parece se limitar as essencializações da educação da educação do campo, dos povos indígenas (numa proposição muito voltada para as diferentes linguagens existentes nessas comunidades), os quilombolas e os portadores de necessidades especiais.

Exposta essas considerações passo a fazer um exercício de localizar nas metas anexas ao documento questões que tratam da diversidade cultural, da formação continuada de professores e da relação entre estas.

Onde há preocupação com a diversidade cultural, com a formação continuada e onde essas preocupações aparecem concomitantemente

- **Meta 1:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.

Formação continuada

1.1) *Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil.*

- **Meta 2:** Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Diversidade e Formação

2.1) *Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas.*

- **Meta 3:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.

Formação continuada

3.1) *Institucionalizar programa nacional de diversificação curricular do ensino médio a fim de incentivar abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, discriminando-se conteúdos obrigatórios e conteúdos eletivos articulados em dimensões temáticas tais como ciência, trabalho, tecnologia, cultura e esporte, apoiado por meio de ações de aquisição de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.*

- **Meta 4:** Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Formação continuada

4.1) *Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.*

- **Meta 6:** Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Formação continuada

6.1) *Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.*

- **Meta 7:** Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

Formação continuada

7.1) *Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infra-estrutura física da rede escolar.*

7.2) *Informatizar a gestão das escolas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação.*

- **Meta 8:** Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

- **Meta 9:** Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

- **Meta 10:** Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Formação continuada

10.1) *Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.*

10.2) *Fomentar a diversificação curricular do ensino médio para jovens e adultos, integrando a formação integral à preparação para o mundo do trabalho e promovendo a inter-relação entre teoria e prática nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de*

forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características de jovens e adultos por meio de equipamentos e laboratórios, produção de material didático específico e formação continuada de professores.

- **Meta 12:** Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Formação continuada

12.1) *Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.*

12.2) *Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.*

- **Meta 13:** Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Formação continuada

13.1) *Induzir a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela CONAES, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das competências necessárias a conduzir o processo de aprendizagem de seus futuros alunos, combinando formação geral e prática didática.*

- **Meta 14:** Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Formação continuada

14.1) *Atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, e defina obrigações recíprocas entre os participantes.*

14.2) *Consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, permitindo inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica.*

14.3) *Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública.*

14.4) *Consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para divulgação e atualização dos currículos eletrônicos dos docentes.*

14.5) *Institucionalizar, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço.*

14.6) *Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica.*

14.7) *Induzir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares.*

14.8) *Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica.*

14.9) *Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não-licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.*

Formação continuada e Diversidade

14.10) *Implementar programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.*

- **Meta 16:** Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Formação continuada

16.1) *Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.*

16.2) *Consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos.*

16.3) *Expandir programa de composição de acervo de livros didáticos, paradidáticos, de literatura e dicionários, sem prejuízo de outros, a ser disponibilizado para os professores das escolas da rede pública de educação básica.*

16.4) *Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar.*

16.5) *Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*.*

- **Meta 18:** Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Formação continuada

18.1) *Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não-efetivação do professor ao final do estágio probatório.*

18.2) *Fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio destinados à formação de funcionários de escola para as áreas de administração escolar, multimeios e manutenção da infra-estrutura escolar, inclusive para alimentação escolar, sem prejuízo de outras.*

18.3) *Implantar, no prazo de um ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para funcionários de escola, construída em regime de colaboração com os sistemas de ensino.*

NOSSAS PERCEPÇÕES E REFLEXÕES ACERCA DA PROPOSTA

Observamos que na preocupação com a educação infantil a diversidade está voltada para as preocupações com os povos indígenas e a educação do campo, num aspecto bem estrutural voltado para a questão do acesso. A questão da formação aparece como necessidade de fomento. Observamos que, a preocupação limitada ao acesso naturaliza a exclusão desses grupos minoritários. Nesse sentido, ao se pretender desenvolver uma prática pedagógica crítica, não basta à celebração da pluralidade, ou a tolerância da diferença. Deve-se buscar superar as condições que perpetuam as desigualdades e exclusão, desenvolvendo-se dentro de uma linguagem da vida pública, comunidade emancipatória e comprometimento individual e social. (MCLAREN, 1997).

Na meta referente ao ensino fundamental de nove anos, aparece a preocupação com a diversidade novamente voltada para as questões do campo e dos povos indígenas. Observando mais uma vez a prioridade com as questões estruturais de organização de calendário escolar – tempo e de acesso a escola. Quanto à questão dos índios observamos fortemente a preocupação com a linguagem – da língua materna de cada comunidade. Nas questões relacionadas à formação continuada, esta aparece de forma relacionada com as especificidades da educação do campo. Assim uma formação de professores, não de forma geral, mas voltadas para atender as demandas didáticas pedagógicas das singularidades deste grupo. Nesse aspecto, observamos que diante de um cenário no qual o preconceito contra o diferente é cada vez mais exacerbado e violento/agressivo, preparar professores para a diversidade cultural é, mais do que nunca, uma necessidade premente da qual nenhum de nós deve esquivar-se. (CANEN, 2009)

Ao colocar como meta a universalização da escola, pontuam-se os grupos da educação do campo, dos povos indígenas, quilombolas e aparece pela primeira vez no documento a preocupação com as questões de gênero e sexo. Neste sentido, dá a entender que há um reconhecimento de que esses grupos têm sido marginalizados no acesso e permanência a esse nível de escolaridade que corresponderia ao ensino médio. A questão da formação continuada de professores aparece de um dos elementos importantes no incremento da organização e avanço desse nível de ensino.

É interessante e curioso que em uma questão tão específica e polêmica como é a alfabetização, ao apresentar uma meta específica sobre a questão, não aparece nenhuma estratégia que esteja voltada para a formação continuada dos professores. Não aparecendo nenhum apontamento dos saberes e estratégias que os professores necessitam desenvolver nesta etapa. Considero que se constitui em uma lacuna deixada no documento, uma vez que, este é um dos maiores problemas da educação brasileira.

Na discussão sobre a diversidade é abordada a questão do currículo, tanto da abordagem afro-brasileira como da necessidade de um currículo comum flexibilizado com as especificidades regionais/locais. Nesse sentido, é importante lembrar que a simples seleção de conteúdos multiculturais não é garantia de que as práticas didático pedagógica das escolas sejam menos excludentes. É necessário que sejam fomentadas competências e habilidades no trato das diferenças de forma a serem percebidas como potencialidades a serem valorizadas. Contudo, “não devemos recair nem em uma centralização excessiva (...), nem em uma reativação exagerada.” (CANEN & SANTOS, 2009, P. 69)

Identidade cultural é abordada no item 7. 17 como essencializada e fixada. Nesse aspecto vai de encontro a proposição de identidade na perspectiva apontada neste trabalho, uma vez que compreendemos que a identidade está sempre em processo de construção, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais. (CANEN 2007)

A 7ª meta, que trata da elevação dos índices do IDEB, e é a meta do documento que apresenta o maior número de estratégias a serem desenvolvidas, perfazendo um total de 25 metas. Aqui aparece pela primeira vez no texto a preocupação com a formação tanto inicial quanto continuada, além do professor, dos demais profissionais da educação: gestão, técnicos de secretaria, os que desenvolvem serviços de apoio etc.

Embora a 8ª meta esteja diretamente ligada às questões da diversidade cultural e da diferença, sejam de raça ou sócio econômico, nas estratégias apresentadas não fica evidenciada nenhuma ação mais contundente no sentido de alcançar essa proposição de superação das desigualdades pontuadas.

A questão da diversidade no contexto da Educação de jovens e Adultos não se focaliza nas questões culturais e sim nas especificidades do sujeito jovem e adulto enquanto categoria uniformizada. Nesse sentido, observamos deixa de ocorrer a desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino indicada por Candau e Arnhon (2002).

Mais uma vez, ao tratar da questão da alfabetização não se apresenta nenhum apontamento para possibilidades de formação contida dos professores que trabalham as especificidades do processo de alfabetização enquanto campo de saber.

O Discurso acerca da formação dos professores para Educação de jovens e adultos é semelhante ao discurso apresentado na meta que trata do potencialização ensino médio. É interessante observar que na meta que trata da integração Educação de jovens e adultos e educação profissional, não aparece nenhuma discussão acerca da diversidade. É como se todos os jovens e adultos tivessem as mesmas necessidades e características uniformemente.

Consideramos que a preocupação, apresentada neste documento, com a formação de professores para as áreas de ciências e matemática é de suma importância. Uma vez que a defasagem desse profissional na rede de ensino está se esgotando além dos cursos dessas áreas estarem esvaziados. É imprescindível que estas questões pontuais na discussão e política de formação de professores estejam colocadas.

A única referência a formação em serviço aparece no item 15.5, de forma vaga e como uma decorrência de uma possível política nacional de formação de professores. Portanto a formação continuada em serviço, priorizando a relação teoria prática e na reflexão com os saberes da experiência, conforme havia sido configurada em documentos anteriores, neste PNE não é apresentada como estratégia de formação. A grande proposta de formação para professores, neste documento, está vinculada a cursos acadêmicos com certificação conforme aponta a meta 16 do documento. O que, para mim, conforme abordei anteriormente é motivo

de preocupação, tendo em vista a grande demanda e a configuração na qual se apresenta a educação brasileira. Considero que temos pela frente um grande número de mestrados profissionais e cada vez mais cursos à distância.

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Nesse trabalho enfatizamos e reconhecemos a escola e o contexto das políticas educacionais enquanto espaço onde há uma predominância da cultura dominante, mas também convivem as manifestações das culturas dominadas, num espaço de conflito e de emancipação. Assim, alertamos para a falta de apoio e condições no contexto da escola, que permitam/favoreçam adquirirem saberes que lhes permitam lidar com as características diversas da população escolar. Doutra modo, enfatizamos que os grupos em suas manifestações precisam ser percebidos para além das essencializações dos marcadores de raças, etnias, gênero ou classe social. É importante que a diferença dentro da diferença seja focalizada sob pena de mistificarmos e excluirmos aquilo que não se essencializa/encaixa em um modelo padrão de um grupo.

Por fim consideramos que alguns pontos são balizadores no desenvolvimento de uma prática e formação na perspectiva de uma educação multiculturalmente orientada; que sejam desessencializados e problematizados às questões de classe, etnia/raça e gênero, entre outras; que as discussões acerca dos grupos menos favorecidos sejam desnaturalizadas e que se pense em estratégias que possibilitem o reconhecimento da diferença como valorativos e potencializadores de uma educação mais humana e menos excludente.

Dessa forma, reconhecemos que, é essencial que os cursos de formação inicial e continuada desenvolvam as discussões sobre o multi/interculturalismo, com o objetivo de desenvolver uma educação crítica, para a superação da desigualdade e exclusão social, do preconceito e do modelo hegemônico e monocultural de educação.

REFERÊNCIAS

CANAU, Vera M. Sociedade, Educação e Culturas. Petropolis: Vozes, 2010 (3ª Ed).

_____.; ANHORN, Carmen T.G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. In: CANAU, Vera M. (Org.). Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. Comunicação & Política, v.25, n. 2, mai./ago., 2007.

_____. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, Rita Maria de. (org.) Subjetividades e Educação: conexões contemporâneas, Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

_____. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: Algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, J. F e OLIVEIRA, L. F (orgs). Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet, p.59-79, 2008.

_____ & SANTOS, Ângela Rocha dos. Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação, Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

_____ & XAVIER, Giseli P. de Moura – Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ. v. 13, n.48, p.333-344, jul./set, 2005.

FORQUIN, J. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo; Educação e Realidade, vol.22, n.2, jul-dez 1997, p.15-46.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade, Campinas, V. 20, n. 68, 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=s0101-73301999000300012> & ing = ptgnrm=isso>acesso em 30 agosto 2006 doi 10.1590/S010-7331999000300009

McLAREN, Peter. A vida nas escolas. Uma introdução à Pedagogia Crítica nos fundamentos educacionais. Porto Alegre: ArtMed, 2. ed. 1997

SILVA, Tomas Tadeu da. O currículo com fetiche: a poética e a política do texto currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.