

Políticas de Formação de Professores: considerações sobre sensibilidades à diversidade cultural¹

Teacher Education Policies: some reflections about sensitivities towards cultural diversity

Ana CANEN²

Resumo

O presente artigo discute continuidades e descontinuidades nas políticas curriculares nacionais de formação de professores, a partir da perspectiva multicultural, voltada à valorização da diversidade e ao desafio a preconceitos. Discute aspectos teóricos ligados ao projeto multicultural no contexto da formação inicial e continuada docente, bem como focaliza políticas curriculares desenvolvidas pelo governo brasileiro a partir de 2003. Problematisa em que medida e sob que perspectivas a diversidade cultural encontra eco nos discursos aí presentes, verificando ênfases e silêncios e tendo considerações e recomendações para seu aprimoramento, à luz do multiculturalismo.

Palavras-chave: Políticas curriculares nacionais. Formação de professores. Multiculturalismo.

Abstract

The present paper discusses continuities and discontinuities within the national curricular policies of teacher education, through a multicultural perspective that values diversity and challenges prejudices. It discusses theoretical aspects linked to the multicultural project in the context of initial and continuing teacher education, and it also focuses curricular policies developed by the Brazilian government since 2003. The article problematizes under which perspectives and to what extent cultural diversity is represented in the discourses present in those policies. It pinpoints emphases and silences in those discourses, and it points to suggestions and recommendations for policy improvement in the light of multiculturalism.

Key words: National curricular policies. Teacher education. Multiculturalism.

-
- 1 Artigo preparado para a revista do PPGE/UFMT, número especial sobre o SEMIEDU, no contexto da palestra/mesa-redonda: "As Continuidades e Descontinuidades nas Políticas de Formação de Professores e suas Implicações na Prática Docente", ministrada em 24/11/2010, na UFMT.
 - 2 PhD em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pesquisadora do CNPq. E-mail: <acanen@globo.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 20	n. 43	p. 253-265	maio/ago. 2011
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução:

refletindo sobre o pensamento multicultural na formação docente

Trabalhar com a formação de professores sensíveis à diversidade cultural dos alunos e de outras identidades presentes na escola representa possibilidade relevante para a transformação escolar. O multiculturalismo, conforme discutido por autores tais como Banks (2004), Moreira e Candau (2008), Canen e Santos (2009) e Xavier e Canen (2008), busca promover respostas à diversidade cultural no currículo escolar e de formação docente. O termo engloba desde concepções mais liberais ou folclóricas – a partir das quais a valorização da diversidade cultural no currículo é traduzida de forma mais celebratória das formas de vida, ritos, festas e outros aspectos das identidades plurais – até visões mais críticas, que focalizam os mecanismos excludentes que atingem identidades raciais, de gênero, classe social, orientação sexual, religiosa e outros marcadores identitários, em prol de uma educação anti-discriminatória. Destaca-se, ainda, nessa perspectiva crítica, uma vertente, discutida por autores como Hall (2003) e Peters (2005), denominada de pós-colonial, focalizando a hibridização como categoria central para a compreensão dos fluxos, intercâmbios e sínteses culturais plurais que se formam nas relações entre as identidades.

Concretizando tais idéias no âmbito da formação de professores, Canen e Santos (2009) sugerem que a dimensão multicultural não deveria estar separada do currículo em ação. Neste sentido, buscando ir além de uma visão que confina a sensibilidade multicultural a momentos extraclasse ou a projetos extracurriculares, sugerem que deveria haver uma articulação de temas mais convencionais da formação de professores à visão multicultural. Na mesma perspectiva, Zeichner (2009) tece críticas à tendência de as agendas multiculturais se concentrarem em princípios gerais de justiça social, quando poderiam avançar, articulando tais princípios a habilidades, competências e indicadores de avaliação a serem desenvolvidos em cursos de formação e desenvolvimento profissional, incorporando a sensibilidade à diversidade e ao desafio aos preconceitos.

Trazendo tal olhar para a análise das políticas curriculares recentes de formação de professores, as próximas seções do presente artigo irão analisar em que medida e sob que perspectivas a diversidade cultural encontra eco nos discursos aí presentes, verificando ênfases e silêncios e tecendo considerações e recomendações para seu aprimoramento.

Políticas de Formação: o caso das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores/Curso de Pedagogia

Ao final da década de 1980 e no início da década de 1990, tomou novo *fôlego* na pauta das políticas e discussões educacionais, o debate em torno do campo da formação de professores. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9.394/96), várias medidas passaram a ratificar um conjunto de reformas propostas, dentre as quais se destacam as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2002).

Em termos do olhar sobre a pluralidade, Canen e Xavier (2005) argumentam que as Diretrizes pareciam compreender *especificidades* e diversidade cultural de alunos da educação básica ora como *desvio* com relação a uma normalidade cognitiva longe de ser problematizada, ou como um aspecto folclórico, exótico, até mesmo *interessante*, a ser trabalhado pelo futuro professor para enriquecer sua prática (mas não como eixo configurador de reflexões críticas que permitam o questionamento sobre processos de construção de diferenças e preconceitos, como preconizado por posturas críticas multiculturais). Da mesma forma, segundo Canen e Xavier (2005), ao falar de identidade (p. 69), o discurso do documento trabalhava com aspectos individuais, psicológicos envolvidos nessa categoria (fala-se, por exemplo, em “autonomia”, “faixa etária” e assim por diante), sem que questões multiculturais relativas à construção identitária nas dimensões de gênero, raça e outras fossem mencionadas.

A partir do documento ora analisado, um outro documento legislativo central nas políticas curriculares para a formação de professores – o das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – foi produzido, tendo as referidas diretrizes sido instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Como apontado por Alves (2010), fruto de intensos e controversos debates a partir de documentos anteriores produzidos, inclusive aquele analisado por Canen e Xavier (2005) e citado acima, essas diretrizes apontam para a formação de professores não mais em uma perspectiva especializada, caracterizada pelas antigas habilitações, mas em uma abordagem integrada, que toma a docência como o foco da formação profissional. De fato, as referidas diretrizes incorporam a idéia de que o curso de Pedagogia constitui o lócus privilegiado da formação docente dos educadores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que foi exaltado, por meio de pronunciamento conjunto, pelas entidades da área educacional. Longe de historicizar a construção do documento, cabe, no entanto, ressaltar, a partir de

Alves (2010), que a compreensão da identidade do curso de Pedagogia como o de um curso de Licenciatura e não de Bacharelado ainda suscita tensões.

No que tange à valorização da diversidade cultural, foco do presente artigo, uma ênfase maior é sentida no discurso das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC, 2006) com relação ao documento anteriormente analisado. De fato, segundo Alves (2010), as diretrizes trazem o argumento de que os estudantes de Pedagogia devem ser formados para garantir a inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos (PARECER CNE/CP, Nº 5, 2005, p. 5). Assim, ao traçarem o perfil do egresso deste curso, destaca o referido documento que

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
X- 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;
XI- 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;
(RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p. 2).

Fica clara, também, em outro trecho, a relevância da diversidade cultural, entendida em termos da flexibilidade que os cursos de Pedagogia deverão exibir, em seus projetos político-pedagógicos, de modo a incorporar as especificidades e singularidades de identidades culturais coletivas, como se percebe, a seguir, de acordo com o Parecer CNE/CP 05/2005:

[...] dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação (p. 10).

Pelo caráter de orientações curriculares, implícito no termo *diretrizes*, observa-se que a diversidade ainda é tratada em termos gerais, sem recomendar, como seria de se esperar, de acordo com autores como Zeichner (2009) e Canen e Santos (2009), formas de incorporá-la aos conteúdos curriculares da formação, nem às habilidades a serem aí desenvolvidas ou aos critérios avaliativos a serem empregados, o que passa a ser da responsabilidade das instituições que oferecem os cursos de Pedagogia. No entanto, as reflexões brevemente esboçadas mostram que potenciais multiculturais parecem se anunciar no documento analisado, de forma mais explícita do que no que lhe precedeu (MEC, 2002), ainda que tais potenciais pudessem ser melhor desenvolvidos.

Cabe assinalar, também, no contexto de Diretrizes Curriculares com sensibilidades multiculturais, a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, que tratam da inclusão das identidades indígena, africanas e de afro-descendentes no currículo escolar e que ensejaram a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, MEC, 2005). Conforme discutido em outro trabalho (CANEN, 2010a), as diretrizes apresentam a conscientização sobre a desigualdade, a marginalização e o preconceito contra as identidades coletivas negra e indígena, embora o documento pareça recair em perspectivas dicotômicas que congelam as relações entre negros e brancos, desconsiderando hibridizações e movimentos de construção e reconstrução identitária.

Entretanto, ainda que as diretrizes representem um passo importante para a sensibilização multicultural, não se percebem possíveis impactos nos cursos de formação de professores, talvez porque tais documentos legislativos que se concentram em identidades coletivas específicas não sejam articulados, de forma mais explícita, a formas pelas quais suas considerações poderiam ser incorporadas ao currículo específico da formação docente.

Políticas de Formação de Professores em serviço: tendências e silêncios

Cabe sinalizar que, conforme Gatti e Barreto (2009), as políticas de formação inicial, continuada e em serviço de professores receberam atenção redobrada com o Decreto 6.755/09 (MEC, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CAPES, 2010), o qual procura organizar a cooperação entre os entes federativos – União, estados e municípios – para a oferta de cursos de formação inicial e continuada para professores em serviço das redes públicas de ensino, sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nota-se, no referido Decreto, a preocupação com a inclusão e a diversidade cultural no artigo 2º, inciso II, quando menciona o horizonte da formação em um contexto social justo e inclusivo; e no artigo 3º, inciso VIII, quando fala na importância dessa formação no contexto de uma escola integral e, dentre outros fatores, quando menciona a necessidade de compreensão e respeito às relações étnico-raciais, para a construção de um ambiente justo e inclusivo. Observa-se que a ênfase nas relações étnico-raciais acaba por silenciar outros aspectos identitários, tais como a orientação sexual, a diversidade linguística e dialetal, os padrões religiosos, a deficiência e as necessidades especiais e outros, como também deixa de sugerir quaisquer recomendações curriculares para os referidos cursos.

O fato de que a indicação está presente em apenas dois artigos também leva à reflexão de que a questão da diversidade cultural talvez não ocupe o centro de preocupações, nesse momento, quando se pensa em ações estratégicas de formação docente em serviço, particularmente no campo do currículo propriamente dito. Entretanto, como será comentado adiante, esta dimensão parece encontrar eco em ações propostas no contexto dessa política maior.

No que se refere ao Plano Nacional de Formação de Professores, que constitui desdobramento do Decreto acima citado, observa-se que o *site* do MEC registra que cerca de 90 instituições superiores de ensino apresentaram seus planos para a promoção de cursos de capacitação docente. A ação faz parte do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, elaborado em 2007 (Brasil, MEC, 2007). Entretanto, tais planos de formação de professores são documentos gerenciais, contendo planilhas de vagas oferecidas nas instituições na formação de professores, com o apoio do MEC e no contexto dessa política, não explicitando quaisquer recomendações ou menções a aspectos curriculares propriamente ditos, constituindo-se mais como documentos de gestão em nível macro e não de planejamento de metas curriculares e educacionais a imbuírem as políticas de formação em serviço.

O *site* do MEC evidencia, no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, os seguintes programas: *Rede Nacional de Formação de Professores* - programa de formação continuada de professores da educação básica; *Rede de Educação para a Diversidade* - programa de formação de professores para a inserção de temas da diversidade nas salas de aula; *PROLIND* - programa de formação superior e licenciaturas indígenas; *Projeto Escola que Protege* - programa de formação de profissionais da educação para atuarem no enfrentamento à violência; *ProInfo Integrado* - programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação; *Programa Educação Inclusiva* - programa de formação de educadores para disseminar a política de educação inclusiva; *Proformação* - curso em nível

médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal; *Prodocência* - programa de consolidação das Licenciaturas; *Procampo* - programa de apoio à formação superior em licenciatura em Educação do Campo; *Pró-Licenciatura* - vagas em cursos de licenciatura a distância, por meio de assistência financeira a IES; *Pró-Letramento* - formação continuada de professores nas áreas de leitura/escrita e matemática; *Mídias na Educação* - formação continuada para o uso pedagógico de TV e vídeo, informática, rádio e impresso; *Gestar II* - programa de formação continuada para professor dos anos finais do Ensino Fundamental; *Formação de Professores na Educação a Distância* - ensino a distância, em parceria com a UAB; *Escola de Gestores da Educação Básica* - programa de formação de gestores escolares.

Uma primeira ordem de considerações refere-se ao fato de que ambos os programas referentes à Diversidade Cultural e à Educação Inclusiva, citados na listagem acima, apresentam títulos próprios, separados de projetos tais como Formação de Professores na Educação a Distância, ou Escola de Gestores da Educação Básica, ProInfo Integrado ou mesmo Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, acima listados, o que parece delinear uma separação entre o preparo para a sensibilidade multicultural e inclusivista e as outras orientações pedagógicas e curriculares para a formação docente. Neste sentido, a visualização da sensibilidade multicultural como algo *à parte* das orientações gerais para a formação de professores parece reforçar a tendência de se reduzir tal dimensão a uma perspectiva extracurricular, também detectada em pesquisas nas escolas, onde a valorização da diversidade geralmente reduz-se a uma perspectiva que a isola em eventos tais como feiras de comunidades, Semana da Consciência Negra, Dia do Índio e assim por diante.

Uma segunda ordem de considerações refere-se à análise do material referente à Rede de Educação para a Diversidade propriamente dito, que revela que o mesmo se trata de programa semipresencial, organizado por instituições superiores públicas de ensino e pesquisa cadastradas na Universidade Aberta do Brasil, contando com os seguintes parceiros: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Verifica-se, na seção referente aos cursos oferecidos no contexto dessa Rede que, mais uma vez, em sua maioria, versam sobre identidades coletivas específicas (por exemplo, curso de formação de professores na temática culturas e história dos povos indígenas, curso de formadores de gestores para programas de educação escolar indígena, curso de gestão de políticas públicas com foco na temática de

gênero e raça e outros sobre educação ambiental, saúde e leitura, incluídos na mesma temática da diversidade).

Um dos cursos no contexto do Programa em tela apresentou um título mais genérico, a saber: Curso Diversidade no Ambiente Escolar, que poderia aproximar-se mais da perspectiva defendida por Canen e Santos (2009), Banks (2004) e Zechner (2009) de incorporação da sensibilidade à diversidade cultural também no currículo de formação inicial e continuada de professores que vão atuar nas escolas. Pelo título, ainda que reduzido a um curso apenas, poderia sinalizar algum movimento multicultural curricular para além daqueles inseridos no contexto de identidades coletivas específicas, mais abundantes na literatura multicultural.

A análise do curso Diversidade no Ambiente Escolar, que parecia aproximar-se mais da visão curricular de trabalho com a diversidade na escola, apresenta, na descrição de seus conteúdos, a organização em três módulos: um primeiro, de 40 horas, que pretende discutir questões de diversidade e de desafio a preconceitos, de forma mais ampla; outros dois módulos, que focalizam, em 25h e 45h, respectivamente (totalizando 70h) identidades coletivas, tais como quilombolas, indígenas, pessoas com necessidades especiais e negros, dedicando grande parte de sua grade à discussão das Leis 10.639/03 e 11.625/08 que, conforme comentado anteriormente, tratam da inclusão, no currículo escolar, da história da África e das populações africanas, delas descendentes e de indígenas; finalmente um módulo 4, referente à pesquisa a ser desenvolvida ao final do curso, a partir dos conhecimentos trabalhados.

Como se percebe, a quantidade de cursos sobre as identidades coletivas negras e indígenas superou aquela que versa sobre a diversidade no contexto escolar, parecendo confirmar a tendência da literatura multicultural para abordar, preferencialmente, as questões relativas a essas identidades em detrimento de outras que poderiam ser também discutidas de forma articulada ao currículo escolar e à formação de professores.

Perspectivas Futuras: o documento da CONAE

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizou-se entre 28 de março e 01 de abril de 2010, com o tema central: *CONAE: construindo o sistema nacional articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Em termos da sensibilidade para a diversidade cultural, foco do presente artigo, observa-se que o documento, já na apresentação, afirma que “apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na *perspectiva da inclusão*,

igualdade e diversidade [grifo nosso], o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira, na contemporaneidade” (BRASIL, MEC, documento final da CONAE, maio de 2010).

O documento foi produzido a partir de amplas discussões, com base em um documento-base anterior, tendo, como objetivo central, o de fomentar renovadas perspectivas para o Plano Nacional de Educação 2011-2020, no horizonte de um Sistema Nacional de Educação no Brasil, definido como um pacto federativo para o novo plano nacional de educação supracitado. É dividido em seis eixos, a saber: o papel do Estado e a garantia do direito à educação de qualidade [...]; qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos/das profissionais da educação; financiamento da educação e controle social; e justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Uma primeira ordem de observações refere-se à separação entre os eixos de formação de professores e aquele que trata da inclusão, da diversidade e da igualdade, tendência esta observada, anteriormente, nos documentos das políticas de formação de professores analisadas na seção anterior. Da mesma forma, observa-se esta mesma separação entre as intenções, acima sinalizadas, e as discussões mais específicas sobre o currículo escolar e aquele de formação docente e da própria gestão educacional. Por exemplo, à p. 83, fala-se que deve ser garantido que a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente. Ao mesmo tempo, à p. 92, também se afirma, na letra “d” referente a currículo de formação docente, que se deve

garantir o estudo/aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de Libras, história da África e culturas afro-brasileiras (lei 11645/08), cultura indígena, diversidade étnico-racial, religiosa, de orientação sexual e direitos humanos.

Entretanto, nesta mesma página, fala-se, no item “j”, em “sustentar a formação em conhecimentos historicamente produzidos”, destacando disciplinas pedagógicas, mas sem articulá-las à visão multicultural a partir da qual poderiam ser trabalhadas, como proposto por Canen e Santos (2009). Da mesma forma, analisando o eixo 6, verifica-se que parece concentrar-se substancialmente na discussão de ações afirmativas e de direitos humanos, não interligando tais temáticas ao eixo da formação de professores e do currículo escolar e pedagógico.

Uma segunda ordem de considerações refere-se à clara explicitação da sensibilidade multicultural, em termos de intenções, presente no documento. Em termos da concepção curricular e da relação da mesma com a diversidade

cultural, observa-se, por exemplo, a ênfase, à p. 27, no estabelecimento de uma “base comum nacional de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, de acordo com a Constituição Federal, art. 210. Tal perspectiva insere o respeito à diversidade cultural e a perspectiva multicultural no âmbito do estado-nação democrático, como discutido por autores como Banks (2004), evitando um relativismo cultural e assumindo o diálogo entre diversidade e perspectivas universalistas de diretrizes nacionais.

Esse aspecto fica ainda mais claro à p. 31, onde se fala que

a consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual, ainda presentes na sociedade e na escola brasileira.

À p. 72, a transversalidade da educação especial na educação é enfatizada, afirmando-se que a meta é transformar os sistemas educacionais em

sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade, com a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Observa-se que se amplia o leque das identidades coletivas com relação àquelas presentes em documentos legislativos anteriores, para além da questão da identidade coletiva racial, percebendo-se potenciais multiculturais existentes no horizonte defendido pelo documento.

Dessa forma, um balanço dos documentos legislativos analisados sinaliza perspectivas positivas, do ponto de vista multicultural, ainda que revele, também, uma certa persistência na compreensão da diversidade cultural como um assunto à parte dos temas curriculares mais tradicionais na escola e na formação docente. Este aspecto mereceria maiores pesquisas, de modo a superar essa lacuna, contribuindo para a expansão das pesquisas multiculturais rumo a tentativas de sua articulação ao currículo prescrito e ao currículo em ação.

Conclusões

Longe de fazer uma listagem de políticas curriculares atuais, o presente artigo delineou o modo pelo qual a diversidade cultural tem sido enfocada nos documentos legislativos da formação de professores, nos últimos anos.

O estudo indicou que a preocupação com a diversidade cultural, no âmbito das políticas curriculares nacionais, é mais evidenciada no que se refere a cursos específicos, voltados a identidades coletivas, como indígenas, negros e quilombolas, já sinalizada em outro momento quando da análise de pesquisas realizadas sobre a temática. Trata-se da tendência de se compreender a perspectiva de valorização da diversidade cultural relacionada a identidades coletivas específicas, no âmbito de escolas voltadas a essas identidades, ou em termos mais amplos, como intenções a serem perseguidas em cursos de formação inicial e continuada de professores, em detrimento de articular essas preocupações, sem dúvida válidas e relevantes, também ao currículo escolar e de formação de professores.

De forma a impactar mais as práticas docentes, argumentamos que ainda são necessárias algumas perspectivas, tais como: superar a excessiva ênfase nas identidades coletivas como balizadoras das diretrizes para a diversidade, incorporando, por outro lado, as sensibilidades multiculturais às disciplinas, áreas, habilidades e competências desenvolvidas no currículo escolar e no de formação docente; incrementar a formação em serviço, imbuindo-a da sensibilidade acima assinalada; promover cursos de formação continuada que sejam articulados às vivências plurais da diversidade no âmbito das escolas, tornando os professores e gestores como pesquisadores em ação, ao invés de receptores de programas previamente concebidos.

Conforme discutido, os dados analisados permitem afirmar que as políticas assinaladas têm avançado de forma positiva na sensibilidade para a diversidade cultural em suas orientações para o currículo de formação de professores, ficando as indicações acima como possibilidades para seu aprimoramento, tendo em vista uma educação que possa ir além da *zona de conforto* do reconhecimento da pluralidade e das desigualdades, rumo a perspectivas mais concretas de tradução desses pressupostos para o currículo prescrito e para o currículo em ação.

Referências

ALVES, M. R. F. **Contribuições do Multiculturalismo para a Formação de Professores**: um estudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. 213 f. Tese (Doutorado em Educação)- PPGC/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BANKS, J. A. (Ed.) **Diversity and Citizenship Education**: global perspectives. San Francisco, USA: Jossey-Bass Eds, 2004.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos>>. Acesso em: 05 out. 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>.

_____. **Documento Final da CONAE**. Produzido em 27/05/2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 mar. 2011.

_____. **Plano Nacional de Formação de Professores**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

_____. **Decreto n. 6.755/09**, 29 jan. 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Professores, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639/03, 9 de janeiro de 2003**, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.645/08, 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 nov. 2010.

BRASIL. Presidência da República, MEC, Secad, **Manual Operacional Rede de Educação para a Diversidade**. Brasília, DF, Universidade Aberta do Brasil. 2010.

BRASIL. CAPES. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, CAPES, DOU, 30 jan. de 2010, n, 21, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

CANEN, A. Teaching Racial Literacy: challenges and contributions of multiculturalism, **Policy Futures in Education**, v. 8, n. 5, p. 548-555, 2010.

CANEN, A.; Santos, A. R. (Org.). **Educação Multicultural. Teoria e Prática para Professores e Gestores Escolares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009.

CANEN, A.; Xavier, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

PETERS, M. Education, Post-Structuralism and the Politics of Difference. In: CANEN, A.; PETERS, M. (Ed.), Issues and Dilemmas of Multicultural Education: theories, policies and practices. **Policy Futures in Education**, v. 3, n. 4, 2005, p. 436-445, 2005.

XAVIER, G. P. De M.; CANEN, A. Multiculturalismo e Educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro, **Pro-Posições**, v. 19, p. 225-244, 2008.

ZEICHNER, K. M. **Teacher Education and the Struggle for Social Justice**. London: Routledge, 2009.

Recebimento em: 24/11/2010.

Aceite em: 12/12/2010.