

O QUE MUDOU? COMPARANDO MULTICULTURALMENTE AS DCN'S PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA PROMULGADAS EM 2002, 2015 E 2019

*WHAT HAS CHANGED? A MULTICULTURAL COMPARISON OF THE NATIONAL
CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHER EDUCATION FOR BASIC EDUCATION
ENACTED IN 2002, 2015, AND 2019*

Késia Coseney Sindra Mescolin dos Santos¹

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Renan Santiago de Sousa²

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

RESUMO

O presente estudo busca comparar e analisar criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), promulgadas nos anos de 2002, 2015 e 2019, sob uma perspectiva multicultural. Considerando que o enfrentamento aos diferentes tipos de preconceitos e de discriminações constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea — e que as DCNFPEB têm potencial para influenciar diretamente as práticas docentes em sala de aula —, torna-se pertinente investigar de que maneira as questões relacionadas ao trato das diferenças culturais perpassam tais documentos. Para tanto, foi realizada uma análise documental com o objetivo de identificar potenciais multiculturais presentes nas DCNFPEB, ou seja, quaisquer menções — implícitas ou explícitas, positivas ou negativas — acerca das diferenças culturais. Como resultado, concluiu-se que as DCNFPEB de 2002 e 2019 se mostram tímidas quanto ao tratamento das diferenças, enquanto a DCN de 2015 se destaca por apresentar uma abordagem mais completa e inovadora sobre a temática. Possíveis razões para essas distinções são discutidas ao longo do texto.

Palavras-Chave: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica; Multiculturalismo; Análise Documental.

ABSTRACT

This study aims to compare and critically analyze the National Curriculum Guidelines for Teacher Education for Basic Education, enacted in 2002, 2015, and 2019, from a multicultural perspective. Considering that addressing different forms of prejudice and discrimination remains a significant challenge for contemporary education—and that the NCGs have the potential to influence teaching practices in the classroom—it becomes pertinent to investigate how issues related to cultural diversity are addressed in these documents. To this end, a documentary analysis was conducted to identify multicultural potential within the NCGs, that

¹ Mestre em educação e pedagoga pela UFRJ. Pedagoga na UFMG, Belo Horizonte - MG, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha, CEP: 31270-901 . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7390-7103> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4690457945258037>. E-mail: kesia.sindra@gmail.com.

² Doutor e Mestre em educação pela UFRJ. Professor adjunto na Uerj, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Barão de Itapagipe, 96, Rio Comprido, CEP.: 20261-005. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2315-2077>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8733974403799472>. E-mail: renan.santiago@uerj.br.

is, any implicit or explicit, positive or negative, references to cultural differences. As a result, it was concluded that the 2002 and 2019 guidelines demonstrate a timid approach toward cultural diversity, whereas the 2015 guideline stands out for offering a more comprehensive and innovative treatment of the subject. Possible reasons for these differences are discussed throughout the text.

Keywords: National Curriculum Guidelines for Teacher Education for Basic Education; Multiculturalism; Documental Analysis.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo comparar y analizar críticamente las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, promulgadas en los años 2002, 2015 y 2019, desde una perspectiva multicultural. Considerando que el enfrentamiento de los distintos tipos de prejuicios y discriminaciones constituye uno de los grandes desafíos de la educación contemporánea —y que las DCN tienen el potencial de influir directamente en las prácticas docentes en el aula—, resulta pertinente investigar de qué manera las cuestiones relacionadas con el tratamiento de las diferencias culturales atraviesan dichos documentos. Para ello, se llevó a cabo un análisis documental con el objetivo de identificar los potenciales multiculturales presentes en las DCN, es decir, cualquier mención —implícita o explícita, positiva o negativa— sobre las diferencias culturales. Como resultado, se concluyó que las DCN de 2002 y 2019 presentan un abordaje tímido en cuanto al tratamiento de las diferencias, mientras que la DCN de 2015 se destaca por ofrecer un enfoque más completo e innovador sobre la temática. Las posibles razones de estas diferencias se discuten a lo largo del texto.

Palabras clave: Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica. Multiculturalismo. Análisis documental.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto brasileiro, a formação de professores(as) tem se consolidado como um tema relevante e como um campo de estudos da área das ciências da educação. Nessa perspectiva, diferentes trabalhos têm se dedicado a entender essa temática sob diferentes abordagens teóricas (CUNHA, 2013; GATTI, 2014; SAVIANI, 2011).

Dentre diferentes possibilidades teórico-metodológicas de se analisar a formação de professores(as), emerge o multiculturalismo na educação. Sob tal ótica, verifica-se como aspectos identitários (como raça, gênero, etnia etc.) e de valorização das diferenças perpassam as teorias, as políticas e as práticas da formação docente (IVENICKI, 2018).

Trabalhos acadêmicos sobre formação de professores(as) sob a ótica multicultural não são raros. Tal olhar teórico já norteou diferentes análises, como formação de pedagogas (MENEZES, 2013), professores(as) de Música (SANTIAGO; IVENICKI, 2017), professores(as) de educação física (SALLES, 2019), formação continuada (LEAL, 2019; XAVIER; CANEN, 2008), entre outras.

Do encruzamento teórico entre a formação de professores(as) e o multiculturalismo, emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB) como objetos de pesquisa. Argumenta-se que tais diretrizes são

O que mudou? Comparando multiculturalmente as DCN's para formação de professores para a educação básica promulgadas em 2002, 2015 e 2019

fundamentais para entender a formação de professores(as) no Brasil, pois elas possuem as bases legais que orientam e prescrevem os currículos dos cursos de licenciatura de todo o território nacional. Embora a prescrição curricular não necessariamente coincida com as práticas de sala de aula, pode-se dizer que as DCNFPEB têm potencial para influenciar naquilo que ocorre de concreto nas diferentes licenciaturas.

Em outras palavras, o entendimento de como as questões multiculturais perpassam as Diretrizes em questão pode indicar pistas sobre como as(os) professoras(es) vêm sendo formadas(os) para lidar com as diferenças culturais presentes nas salas de aula da educação básica.

É importante ressaltar que, desde a promulgação das atuais Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), já foram promulgadas três DCNFPEB's nos anos de 2002, 2015 e 2019. As Diretrizes de 2002 foram pensadas para alinhar a formação de professoras(es) com as orientações da LDB/96 (MACEDO, 2000). As DCNFPEB de 2015, por sua vez, avançam na discussão sobre outras possibilidades da formação, a saber: formação inicial, segunda licenciatura, complementação pedagógica para graduados e formação continuada (PORTELINHA; SBARDOLLETO, 2017). O documento de 2019, por sua vez, busca direcionar a formação de professoras(es) para o contexto de educação expresso na Base Curricular Nacional Comum (BNCC).

Percebe-se que análises das DCNFPEB têm sido empreendidas por diferentes olhares teóricos (BAZZO, 2013; CANEN; XAVIER, 2005; DOURADO, 2015; OLIVEIRA; DI GIORGI, 2011; ROSSO et al., 2010; SCHEIBE; HONÓRIO et al., 2017), contudo, não foram localizados trabalhos que buscassem comparar como discursos relacionados às diferenças culturais e identitárias ocorrem nas Diretrizes promulgadas. Compreender como o trato das diferenças ocorre nesses documentos pode apontar para hipóteses que poderão esclarecer sobre como a percepção das diferenças se apresentam diferentemente no desenvolvimento das políticas públicas para educação após o advento da LDB/96.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo comparar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica promulgadas em 2002, 2015 e 2019, por meio do cabedal teórico do multiculturalismo na educação. Tal análise justifica-se pela sua relevância social e por preencher certo espaço na lacuna do conhecimento acadêmico sobre formação de professoras(es).

No que se refere às escolhas metodológicas, a fim de se alcançar o objetivo supracitado, os dados necessários para a análise foram produzidos via análise documental. Segundo Lüdke e André (1986), tal metodologia busca identificar informações factuais nos documentos a partir de

questões ou hipóteses de interesse. No caso da presente pesquisa, buscou-se por potenciais multiculturais nos documentos, isto é qualquer referência, direta ou indireta, às categorias identitárias, como raça, gênero, sexualidade, faixa geracional, etnia etc. (CANEN et al. 2001; CANEN; XAVIER, 2011).

Já sendo explicitadas as considerações iniciais nas quais o presente artigo se embasa, os próximos subtópicos se incumbirão de tratar o tema apresentado, iniciando pelo referencial teórico utilizado na pesquisa: multiculturalismo na educação.

MULTICULTURALISMO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

A urgência das premissas do multiculturalismo no âmbito educacional tem sido cada vez mais evidenciada. Tal fato, pressupõe uma reinvenção das instituições escolares na medida em que emerge a necessidade da oferta de espaços e experiências de aprendizagem que sejam significativas aos discentes (CANDAU, 2008).

Ademais, considera-se que os contextos socioculturais devem ser considerados nas propostas pedagógicas, pois não há como conceber práticas pedagógicas sem associá-las ao contexto social no qual estão inseridas. Conforme Candau (2008) explicita, existe uma relação intrínseca entre educação e cultura. Assim, considera-se essencial a análise da formação docente, pois ela influencia diretamente nas práticas da Educação Básica.

Vale ressaltar, que o conceito de multiculturalismo é polissêmico. São várias as abordagens do termo, desde uma visão mais folclórica ou liberal que destaca as diferenças pontualmente, como algo exótico, até as mais críticas e pós-coloniais que destacam os mecanismos implícitos quanto aos preconceitos e às diferenças (IVENICKI, 2018).

Nesse sentido, uma educação multiculturalmente orientada valoriza as diferenças culturais e aponta questionamentos sobre as diferenças, ressignificando os discursos que homogeneizam as identidades. Nota-se que reflexões acerca da categoria multicultural em educação são necessárias para o rompimento de práticas que de algum modo silenciam tal heterogeneidade.

Além disso, o exercício da docência prevê o conhecimento do termo diferença, categoria central para o multiculturalismo. Torna-se necessário ter consciência das diferenças existentes no âmago das próprias diferenças, para que não sejam congeladas as identidades individuais dos discentes (McLAREN, 2000).

Segundo Ivenicki (2019) as escolas têm vivenciado diversas situações que caminham na direção inversa dos pressupostos multiculturais, como o *bullying*, a intolerância, o racismo, a

exclusão e os conflitos culturais. Ao tecer algumas considerações sobre tais questões, destaca que uma das reflexões que emergem a partir da discussão sobre a temática seria a pertinência da formação inicial e continuada dos docentes.

Nesse sentido, pensar a formação de professores e compreender como ela tem abordado as questões de diversidade cultural, torna-se indispensável para um possível caminho profícuo em educação. Para a autora supracitada, as formações docentes deveriam ser aquelas em que “(...) valorizem pluralidade de identidades discentes e fomentem um ambiente desafiador de preconceitos e expressões violentas contra aquele percebido como ‘o outro’” (IVENICKI, 2019, p. 7).

Como proposta para a redução de conflitos e promoção da inclusão, Ivenicki (2019) destaca que os atores da escola devem ser potencializados enfrentar positivamente os desafios da educação, sendo complementados por estudos que contemplam contextos mais amplos que envolvam não somente as(os) docentes, mas também as(os) gestores educacionais.

No cenário apresentado, a constituição da identidade profissional contribui para as práticas mencionadas. Candau (2014) esclarece que a construção dessa identidade docente e de seus componentes, especialmente quanto ao que se refere à formação inicial e continuada tem sido o cerne de discussões por parte de muitos educadores na contemporaneidade. Segundo a autora, há certa crise para discutir questões multiculturais na escola e, portanto, há a necessidade de ressignificá-la para que possa atender essa demanda.

Partindo desse pressuposto da necessidade de reinvenção da escola, Ivenicki (2018) defende que a perspectiva multicultural não deve ser considerada como um acréscimo conteudístico ao currículo escolar, ou até mesmo algo meramente expresso em projetos sem ser feita a devida contextualização. Deve-se, ao contrário, construir uma visão transformadora da formação docente, articulando currículo e pesquisa sob o viés multicultural.

Construir ou desconstruir as identidades docentes plurais torna-se um grande desafio contemporâneo. A forma de abordagem multicultural experienciada em um primeiro momento na formação docente inicial influencia diretamente nas práticas realizadas na escola. Desse modo, tais identidades podem ser repensadas a partir da relação entre currículo e pesquisa, a fim de produzirem questionamentos e problematizações quanto à cristalização identitária dos atores que permeiam os espaços educacionais.

Conforme Ivenicki (2018) para a efetivação de uma perspectiva educacional multiculturalmente orientada, deve-se compreender que o currículo exerce papel relevante, sendo responsável por possibilitar o reconhecimento quanto às desigualdades que persistem e impactam

certos marcadores identitários, como gênero, étnico-raciais, dentre outros. Nesse sentido, a autora também denomina o multiculturalismo como “(...) um conjunto de respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos(...)” (p. 2).

Ademais, Ivenicki et. al. (2017) objetivaram compreender em que medida a produção do conhecimento tem contribuído para a formação de docentes que sejam capazes de atuar com as diferenças culturais, bem como o desenvolvimento curricular que seja orientado multiculturalmente. Para os autores, essa formação apresenta grande relevância para uma sociedade mais justa e com menor desigualdade. Apesar da área ter destacado certas disputas, nota-se que há certa abertura para as discussões multiculturais, pois ela de algum modo “(...) tem sido tensionada a formar docentes aptos a lecionarem na e com a diversidade cultural corriqueiramente encontrada nas salas de aulas das escolas (...)” (p. 42). No levantamento da produção sobre formação de professores em uma perspectiva multicultural, os autores supracitados constataram que apesar de encontrarem poucos trabalhos com tais características, houve maior enfoque nas perspectivas críticas, pós-modernas e/ou pós-coloniais, bem como a articulação da formação de professores com a temática inclusiva em comparação com uma abordagem multicultural mais ampla.

Segundo Canen e Xavier (2011) a formação docente além de se constituir como espaço profícuo para o tratamento de assuntos relacionados às diferenças culturais, poderá possibilitar o início da efetivação de propostas voltadas para o tratamento da diversidade cultural no ambiente escolar. Desse modo, almeja-se a transformação da escola em relação ao respeito às distintas identidades e atenuar posturas discriminatórias.

A escola enquanto instituição moderna desempenha papel relevante na sociedade. Assim, não basta a compreensão de sua abordagem monocultural, mas também a desconstrução dela por reflexões críticas e de práticas transformadoras. Para tal, a formação de professores deve ter como base a categoria identidade como central, assim como as diferenças a ela articuladas (MOREIRA; CÂMARA, 2012).

Sobre as questões identitárias, Ivenicki (2018) considera como desafio a essencialização da categoria identidade e a concebe como possuidora de caráter provisório. Nessa concepção, a autora apresenta o multiculturalismo como um modelo que não está limitado “(...) à localização geográfica nem à jurisdição específica de cada grupo social, mas com aquele cujo enfoque afete toda a educação, favorecendo uma dinâmica crítica e a interação entre diferentes grupos sociais” (p. 2).

Para Moreira e Câmara (2012) o enfoque na categoria identidade no âmbito educacional se dá pelo fato de clarificar a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos que permeiam essa relação entre ambas. Os autores esclarecem que “[q]ualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante.” (p. 39). Sabe-se que antes dessa ser formada, forma-se o docente, o qual atribuirá significados à formação recebida e que ela balizará suas práticas.

A identidade, é, pois, construída a partir das relações e inter-relações com o meio no qual o sujeito está inserido. Conforme os autores mencionados, ela é “(...) um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos” (MOREIRA; CÂMARA, 2012, p. 41). Desse modo, são formados elos de conexões entre os pares os quais nos relacionamos que vão compor a identidade. Por esse motivo, ela não poderá ser definida como fixa, mas torna-se instável justamente por sua volatilidade.

Além disso, acredita-se que a abordagem multicultural escolhida exerce influência na formação dos docentes, sendo balizadora em todas as suas práticas. Ao professor “em construção” deve-se apresentar possibilidades de ressignificar práticas, de modo a objetivar a ênfase no protagonismo do discente por meio de uma abordagem essencialmente inclusiva (IVENICKI, 2018).

Quanto às distintas abordagens do termo, Canen (2007) esclarece que tais distinções são influenciadas por certas questões de fundo, como a maneira que são concebidas a diferença e a identidade, a ligação entre universalismo e relativismo na concepção utilizada, bem como a forma como se comprehende o multiculturalismo como campo de estudos híbrido. Nesse sentido, o multiculturalismo poderia se classificar como folclórico, crítico ou pós-colonial.

O multiculturalismo folclórico se dá por meio de uma celebração das diferenças, sem se realizar a devida análise crítica dos problemas gerados pela hierarquização cultural. Assim sendo, as diferenças seriam tratadas por meio da apreciação folclórica das diferenças, por meio da observação de datas festivas, de festejos populares, de artefatos culturais etc.

O multiculturalismo crítico, por sua vez, buscara entender, denunciar e desconstruir as fontes do preconceito e das discriminações, que seria a perpetuação da colonização. Nesse sentido, há uma análise mais crítica da sociedade e a valorização das identidades marginalizadas.

Por fim, o multiculturalismo pós-colonial analisa as diferenças dentro das diferenças, considerando uma maior flexibilidade da identidade, o que abre a possibilidade de hibridismos e de trocas positivas entre diferentes grupos culturais.

Partindo desse pressuposto, a visão essencialista da identidade seria aquela em que se concebe entidades como estanques e sem interrelação, “a mulher”, “o negro”, entre outras. Para essa abordagem da categoria, a Canen (2007) exemplifica como sendo o multiculturalismo folclórico ou em algumas concepções de multiculturalismo crítico.

. Em contrapartida, as abordagens pós-coloniais têm como cerne o conceito de hibridização. Por meio dessa abordagem, as percepções essencializantes da identidade e diferença são ressignificadas (IVENICKI, 2018). Assim, o congelamento identitário passa a ser questionado e as polarizações dessas categorias são substituídas por novos olhares.

Dessa maneira, perspectivas pós-coloniais contribuem para certa amplificação da visão crítica, pois contribuem tanto para a redução de preconceitos e discriminações sobre as identidades, quanto as consideram como híbridas e transitórias. Além disso, visam a desconstrução de certos discursos que legitimam marcadores identitários hegemônicos.

A partir desse referencial teórico que contempla uma análise crítica das identidades e das diferenças, as DCNFPEB promulgadas em 2002, 2015 e 2019 foram analisadas e comparadas. O resultado da análise está expresso no próximo subtópico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, deve-se considerar o contexto histórico em que se situam as DCNFPEB de 2002, sendo criadas anteriormente às leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essas leis, fruto da conquista histórica de movimentos sociais de caráter identitário, revolucionaram a educação brasileira, trazendo a obrigatoriedade de tratamento de temas multiculturais nos currículos das escolas. Contudo, a DCNFPEB de 2002, por ter sido promulgada em um momento anterior a essas leis, mostrou-se mais “contida”, no que se refere ao tratamento desses temas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica promulgadas em 2002 pode-se considerar certa abertura quanto aos potenciais multiculturais. Por exemplo, em seus Art. 2º e 6º, que apontam para o cumprimento do estabelecido pelos Art. 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Art. 2º da legislação supracitada prevê que a organização curricular de cada instituição observe outros modos de orientação voltadas à formação para a atividade de professoras(es), como o preparo para o acolhimento e o tratamento da diversidade e o exercício de atividades de enriquecimento cultural.

O que mudou? Comparando multiculturalmente as DCN's para formação de professores para a educação básica promulgadas em 2002, 2015 e 2019

Desse modo, observa-se que de modo mais amplo, no artigo mencionado, o documento apresenta sentido mais liberal e folclórico.

Também não ficou claro que tipo de diversidade o Artigo está tratando, pois sabe-se que a identidade se apresenta em diferentes esferas, como a racial, étnica, de gênero etc. Argumenta-se que a pouca clareza na definição do que a Lei entende por diversidade pode ter inviabilizado ações práticas voltadas ao tratamento das diferenças. Semelhantemente, o termo “enriquecimento cultural” parece vago, abrindo espaço para um simples tratamento folclórico das diferenças.

Já em seu Art. 6º no que tange à construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professoras(es), as DCNFPEB de 2002 em seu parágrafo terceiro, incisos segundo e terceiro, tratam da relevância dos conhecimentos discentes com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas, assim como o das dimensões cultural, social, política e econômica relativas ao campo educacional. No Artigo mencionado, pode-se verificar uma perspectiva mais crítica do multiculturalismo, pois há a ênfase quanto às identidades com necessidades especiais e indígenas. Sabe-se que elas foram constituídas em meio à marginalização identitária que as permeia, mas também se questiona o porquê da ausência de uma indicação explícita de outras identidades coletivas, como as pessoas negras por exemplo.

De forma geral, pode-se afirmar que as questões multiculturais perpassavam infimamente este documento, e quando as diferenças eram tratadas nesse documento, apareciam de forma vaga e superficial. Todavia, se as DCNFPEB de 2002 pouca trata das diferenças, a Lei subsequente, promulgada em 2015, trouxe representações em diferentes áreas de interesse do multiculturalismo, a saber, diferenças de caráter étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural.

Logo nas suas considerações iniciais, mais propriamente na terceira consideração, o documento indica que foi escrito considerando, entre outras coisas, “[...] o respeito à liberdade e o apreço à tolerância e [...] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (p. 1)”. Em outros termos, era explicitado desde o início do documento que a valorização das diferenças foi considerada à época da sua escrita.

No que se refere às Disposições Finais listadas no Capítulo 1, mais propriamente em seus Artigos nº 2 e 3 reforçam a necessidade da preparação docente para a modalidade da educação escolar quilombola e da educação escolar indígena, indo ao encontro de outras diretrizes promulgadas anteriormente, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2014).

Ainda no Artigo nº 3 das Disposições Gerais do documento em análise, mais propriamente no inciso quinto desse artigo, chama a atenção que o documento indica que um dos princípios para a formação de profissionais para a educação básica seria:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, *inclusiva* e que promova a *emancipação* dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à *valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação* (BRASIL, 2015, p. 4 grifos nossos)

Percebe-se uma certa influência freiriana no excerto, uma vez que “ser contrário a toda a forma de discriminação” é um dos saberes indicados por Paulo Freire na obra Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996). Nesse contexto, é importante ressaltar que esse autor influenciou bastante os estudos sobre multiculturalismo e educação, não somente no Brasil, mas em todo o mundo (MC LAREN, 2000)

No final do Capítulo I desse documento, emerge pela primeira vez uma série de categorias identitárias que se repetem mais outras quatro vezes no documento. São elas: *diferenças étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural*. Elas aparecem inicialmente nesse primeiro capítulo, onde é indicado que o processo de formação docente deveria se dar pela cooperação das instituições de ensino superior e das unidades de educação básica, envolvendo fóruns regionais, considerando tais identidades no âmbito desse processo.

A segunda menção aparece no oitavo parágrafo do Artigo nº 5 do segundo capítulo, indicando que o egresso, ou seja, o professor formado deveria ter uma prática de educação inclusiva consolidada através do respeito às diferenças, reconhecendo a diferença étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras.

Já o capítulo IV, que trata da estrutura e currículo da formação inicial de professores para o exercício do magistério da educação básica em nível superior, está escrito que o currículo deveria contemplar as já citadas diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, adicionando também outros conteúdos relacionados às diferenças como o ensino da “Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, da educação especial” e dos “direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas”. Esse indicativo aparece três vezes no citado capítulo, pela primeira vez discorrendo sobre o currículo de cursos de Licenciatura, pela segunda vez, dissertando sobre cursos de complementação pedagógica e, por fim, discorrendo sobre o currículo de cursos de segunda licenciatura.

O que mudou? Comparando multiculturalmente as DCN's para formação de professores para a educação básica promulgadas em 2002, 2015 e 2019

Em suma, se as DCNFPEB de 2002 apresentam poucos pontos sobre o tratamento das diferenças, as DCNFPEB de 2015 os amplia em diferentes categorias identitárias. Argumenta-se que tais avanços se devem pelo fato de, no meio-tempo entre as duas DCNFPEB, diferentes Leis e políticas curriculares que contemplam identidades historicamente marginalizadas e oprimidas foram promulgadas, logo, as DCNFPEB da época, aparentemente, buscaram se adequar ao substrato legislativo vigente. Exemplos dessas Leis são a Lei 10.639/2003, que indica que a cultura e história afro-brasileira deve estar presente nos currículos escolares; e a Lei 10.748/2003, que estabelece o Estatuto do Idoso.

Contudo, não se ignora que algumas categorias identitárias contempladas pela DCNFPEB de 2015, como gênero e sexualidade, não dispunham à época³ de Leis que obrigam o seu tratamento no âmbito da educação básica. Nesse sentido, indica-se que pode ter havido um movimento oposto: ao invés das Leis e outras Diretrizes Curriculares Nacionais tensionarem transformações da DCNFPEB e esta, por fim, indicar modificações na formação de professores(as), parece que as DCNFPEB de 2015, no que se refere ao tratamento de questões de gênero e sexualidade, tomaram um “atalho”, sugerindo o tratamento de assuntos que não tinham uma “base legislativa”. Indica-se também que o aumento do poder político que movimentos sociais de caráter identitário que defendem causas de gênero e sexualidade na educação (LOURO, 2014), pode ter também influenciado nesse processo.

Todavia, apesar dessas mudanças, as DCNFPEB de 2015 vigoraram por pouco tempo, sendo substituídas em 2019 pela atual DCNFPEB-BNCC, que também apresenta potenciais multiculturais, mas em menor quantidade e focados na identidade indígena e negra.

Cabe ressaltar que nova Lei se embasa nos mesmos parâmetros legais que as DCNFPEB de 2002, sendo acrescidos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e o Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019.

Em primeiro lugar, aponta-se que o terceiro parágrafo do Artigo nº 4 aponta que “reconhecer os contextos de vida dos estudantes” é uma das “competências específicas da dimensão do conhecimento profissional” da(o) docente. Implicitamente, pode-se interpretar que a(o) professor(a) precisa considerar as categorias identitárias dos seus estudantes dentro da ideia de “contexto de vida”, contudo, isso não está sendo expresso claramente.

³ Leis como a Lei nº 14.986/2024, que cria a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História nas escolas de educação básica, e a Lei 14.164/2021, A Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, só foram criadas anos depois da DCNFPEB/2015.

Já o terceiro parágrafo do Artigo nº 4 afirma que “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” deve ser um princípio norteador do documento. Esse indicativo está em consonância com a Lei 11.645/2008, que estabelece que as Linguagens Artísticas, a Literatura e a disciplina de História devem tratar incorporar a cultura e história afro-brasileira e indígena em seus currículos. Ainda nesse contexto, no Artigo nº 12, é destacado o art. 26-A da LDB/96 que, justamente, foi criado em atendimento à Lei 11.645/2008.

Nos anexos, a atenção às “discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais” aparece como uma habilidade a ser desenvolvida na(o) professor(a) em formação. Também se expressa que o trecho a seguir, que apresenta potenciais multiculturais, é indicado como uma competência geral da docência.

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, s/p)

Contudo, não está claro se isso se daria somente na hora da mediação de conflitos ou também durante o processo de ensino e aprendizagem; se os saberes populares e tradicionais também são considerados saberes legítimos pela DCN vigente; sobre qual diversidade está se dissertando; de quais identidades o parágrafo aborda; qual é a definição de cultura utilizada (seria somente a cultura elitzada que precisa ser valorizada?); e o que se expressa com a frase “sem preconceito de qualquer natureza”. Essa vaguença em termos e definições pode deixar a questão muito “em aberto”, permitindo que grupos interpretem o texto da forma que quiserem e, assim, selecionarem quais seriam as culturas, identidades, saberes etc., que devem estar presentes nesse processo.

Por fim, o Artigo 16 reforça a importância das modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola. Relembra-se que cada uma dessas modalidades da educação possui uma DCN própria redigida e promulgada antes da DCNFPEB-BNCC.

Verificou-se que, diferentemente das DCNFPEB de 2015, a DCNFPEB-BNCC não cita em momento algum que questões de gênero, sexualidade e faixa geracional devem ser tratados na formação de professoras(es), apresentando-se com menor potencial multicultural comparado à DCNFPEB anterior.

Como já foi exposto, essa ausência pode se dar pelo fato de, à época da promulgação dessas Diretrizes, não havia Leis específicas que imponham tal ensino na educação básica e na formação de professoras(es). Contudo, apesar de haver uma Lei que discorra sobre a obrigatoriedade do ensino história e cultura afro-brasileira, o termo “raça” também deixa de aparecer nessa DCN, sendo que a temática racial aparece somente quando se diz que as discriminações étnico-raciais devem ser “atentadas”, mas não aparece nenhum indicativo de que as mesmas devem ser combatidas, muito menos há indicativos práticos de como fazê-lo. O vocábulo “indígena” só aparece quando se disserta sobre a formação para a educação escolar indígena, que é garantida Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999).

Em suma, a DCNFPEB-BNCC atenua bastante o caráter crítico que fora trazido pelas DCNFPEB de 2015, contempla vagamente identidades marginalizadas que conseguiram galgar alguma legislação educacional ao seu favor, e silencia outros coletivos que, embora tenham poder político, ainda não possuem uma Lei que garanta um currículo favorável às suas causas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de que a formação inicial de professoras(es) é um espaço-tempo oportuno e imprescindível para que as(os) docentes em formação aprendam como lidar com as diferenças das salas de aula, o presente texto teve como objetivo analisar como questões de interesse do multiculturalismo perpassam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, visto que esses documentos orientam os currículos e as práticas dessa formação.

Por meio da metodologia de análise documental, foram analisadas as DCNFPEB promulgadas em 2002, 2015 e 2019, a fim de se entender como as questões relacionadas às diferenças eram tratadas nesses documentos.

Por meio da análise empreendida, foi possível perceber que, de forma geral, a existência prévia de Leis e de outras políticas curriculares com caráter multicultural tensionam a presença de artigos que buscam garantir a presença do tratamento das diferenças nas DCNFPEB. De igual modo, a inexistência desse tipo de Leis é também refletida na inexistência da citação de certos marcadores identitários nas diretrizes. Como implicação, isso tensiona os coletivos a continuarem se organizando para cobrarem Leis específicas para defenderem as suas causas educacionais.

À guisa de exemplificação, a DCNFPEB de 2002 mostrou-se tímida em relação ao trato das diferenças, entre outros motivos, porque as principais Leis que visavam a inclusão de culturas minoritárias na escola, a saber, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, são posteriores a essa Lei.

No que se trata à atual DCNFPEB, a promulgada em 2019, percebe-se esses temas perpassando o documento porque existem Leis que corroboram para essa presença. No que se refere às ausências, argumenta-se que a falta de Leis que imponham que conteúdos relacionados às diferenças de gênero e de sexualidade sejam tratados na educação básica acabam refletindo nas DCNFPEB, e, por isso, não se percebe esses temas perpassando explicitamente os documentos de 2002 e 2019.

A DCNFPEB de 2015 mostra-se um caso à parte, pois traz em diversos momentos que questões relacionadas às diferenças de raça, etnia, gênero, sexualidade e faixa geracional sejam tratadas na formação de professoras. Embora a DCNFPEB em questão tenha vigorado por pouco tempo, novas pesquisas que busquem entender o caráter multicultural dessa legislação são bem-vindas.

O presente texto também conclui que a atual DCNFPEB, apesar de tratar da identidade negra e indígena, quando o faz, o faz de uma forma folclórica e/ou humanista. Argumenta-se que esse tratamento poderia ser mais crítico e explícito quando aborda o tratamento das diferenças, pois, por vezes, o texto dessa Diretriz mostra-se dúvida e passivo de interpretações. Diferentes sujeitos poderiam utilizar essas brechas dada pela Lei para empreender estratégias para que apenas uma ou poucas culturas, aquelas que representam as elites, sejam valorizadas pela formação de professoras(es).

Por fim, é importante que os cursos que formam as(os) futuras(os) profissionais da docência também ensinem a reconhecer os conhecimentos, os sujeitos e as histórias de vidas de pessoas cujas identidades culturais oprimidas que não estão representadas pelas DCNFPEB. Nesse contexto, inclui-se não só as mulheres, as pessoas negras e indígenas, mas também as pessoas refugiadas, os imigrantes, os ciganos, orientais, árabes etc. entre outras identidades. Por meio de uma formação embasada nas diferenças, as(os) futuras(os) docentes poderão se tornar mais aptas(os) para intervirem positivamente nas salas de aula e no mundo como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução do CNE/CP nº 01/2002** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2012

O que mudou? Comparando multiculturalmente as DCN's para formação de professores para a educação básica promulgadas em 2002, 2015 e 2019

_____ . **Resolução do CNE/CP nº 02/2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____ . **Resolução do CNE/CP nº 02/2019** - 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). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 dez. 2021.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, Ana; ARBACHE, A. P.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, 2001

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereira de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 48, p. 333-344, Sept. 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, junho de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL Francisca Lourdes Santos; HONÓRIO, Teresa Christina Torres; SANTOS, Vilmar Aires dos Santos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1736-1755, julho de 2017.

IVENICKI, Ana. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 1-8, 2019.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

IVENICKI, Ana et al. **O multiculturalismo e as contribuições da universidade**: reflexões e possibilidades interdisciplinares. Criatividade, p. 39. Criatividade e interdisciplinaridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

LEAL, Rony Pereira. **EJA em dois tempos**: (re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?. **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 16 pgs., ago. 2000.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

MENEZES, Patricia da Costa. Formação de professores e diversidade cultural: experiência atual e uma lição do passado / Patricia da Costa Menezes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio. CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora Vozes Limitada, 2012.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Princípios da cognição situada e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 360-368, set./dez. 2011.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (res. 2/2015): princípios e concepções. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 39 – 49, jul./dez. 2017.

ROSSO, Ademir José; FINCK, Célia Brandt ; CERRI, Luis Fernando; CAMPOS, Sandro Xavier de; FOLLMAN, Leila Inês Freire ; SCHEWTSCHIK, Annaly Tozetto. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez. 2010.

O que mudou? Comparando multiculturalmente as DCN's para formação de professores para a educação básica promulgadas em 2002, 2015 e 2019

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, A. . Diversidade Musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de Música?. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, v. 26, p. 187-204, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura no brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. **Educação Em Perspectiva**, 4(1), 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.34, n.02, p. 213 – 220, maio/ago. 2011.

XAVIER, Giseli Perelide Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas , v. 19, n. 3, p. 225-242, Dec. 2008.

Submetido em: 12 de mai de 2025.

Aprovado em: 10 de jul de 2025.

Publicado em: 30 de ago de 2025.