



A diversidade sociocultural no âmbito da formação de professores : O caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ana Cristina Castro do Lago

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



ANA CRISTINA CASTRO DO LAGO

RESUMEN

LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES: EL CASO DE LA *UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)*



Barcelona - Es
2013



**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE TEORIA I HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
EDUCACIÓ I DEMOCRÀCIA
BIENIO: 2005 - 2007**

RESUMEN

**La diversidad sociocultural en el ámbito de la formación de profesores: el
caso de la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)***

Tesis presentada como requisito obligatorio para obtener el grado de Doctor en Pedagogía por
la Universidad de Barcelona

Doctoranda: Ana Cristina Castro do Lago

Directora de tesis: Dra. Montserrat Payá Sánchez.

Barcelona - Es
2013

SUMARIO

1 PRESENTACIÓN.....	03
2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
3 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
4 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
5 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	55
6. BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LA TESIS.....	59

1 PRESENTACIÓN

“**La diversidad sociocultural en el ámbito de la formación del profesorado: el caso de la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)***” es una tesis presentada dentro del Programa de Doctorado “Educação i Democràcia” del Departament de Teoria i Història de la Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. En ella muestro una temática actual para la sociedad brasileña, que está a la búsqueda de un efectivo ejercicio de la democracia en los espacios sociales y civiles. Por ser un tema vital para la sociedad brasileña conviene contextualizarla para comprender los elementos que circulan en torno a la temática que elegí.

Puedo decir que los elementos constituyentes del presente trabajo han sido de difícil manejo: tanto en el plano de los estudios desarrollados en mi país, como por el desconocimiento de maestros y alumnos en transformar los conceptos en actitudes, posturas y posiciones positivas en los planes y programas de educación primaria, y por lo tanto en el día a día de la vida escolar. Por lo tanto, uno de los supuestos en los que se basa la tesis, refrendado por mi propia experiencia, observación y reflexión, en relación con la temática de la diversidad sociocultural, es la de que hay una escisión entre la teoría → el proyecto → el discurso → la acción. Dicho de otra manera, hay ruptura entre lo que se piensa en la esfera política de la sociedad, las instancias Legislativas/Ejecutivas y lo que efectivamente se realiza en la esfera de la sociedad civil, en la práctica pedagógica de los estudiantes en la formación de profesores y en el desarrollo profesional de los maestros que actúan en clases de la educación primaria.

El objeto del estudio que da cuerpo a la esta tesis está basado en dos problemas a estudiar que he planteado en términos de preguntas. Una de corte vertical: **¿Cómo lo anunciado sobre el tema de la Diversidad sociocultural está evidenciado en lo cotidiano de las clases de la Educación Primaria?** Y la otra en plan horizontal conectada a la anterior: **¿Cómo el tema de la diversidad sociocultural está en la pauta de la formación del profesorado para la Educación Primaria?** En el siguiente diagrama presento el esquema que ordena el presenta trabajo, las preguntas guía del tema de la diversidad sociocultural y la concepción que orienta la acción que he propuesto en la investigación.

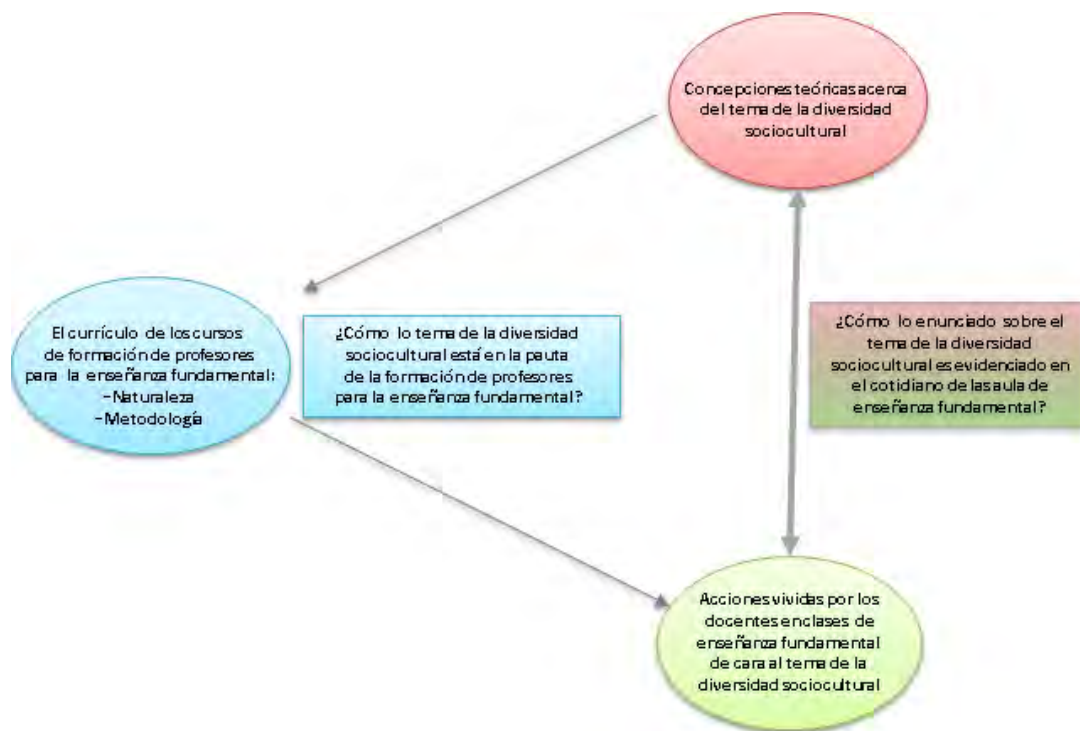


Ilustración 01: El tema de la diversidad sociocultural-concepción/acción propuesta en la investigación.
 Fuente: Acervo de la propia autora

La convergencia de estos problemas será abordada en el transcurso del presente texto, y propongo pautas para que la misma se afronte en la práctica. La pregunta central de la investigación sugiere observar la ocurrencia de la propuesta: el análisis de las leyes → los programas institucionales → los proyectos y actividades de clases → los discursos y acciones de los sujetos. Vale recordar que este es el punto de partida para comprender el estudio aquí presentado y que las líneas siguientes cumplen ese papel, a saber: presentar el contenido de esa investigación.

En la **presentación**¹ de la tesis especifico la arquitectura de la investigación y repaso la conducción de la misma, desde su intención hasta el producto final, en la forma de un mapa conceptual que orienta el delineamiento de las cuestiones aquí propuestas. Esa sección está subdividida en dos elementos: **un envite a la lectura (1.1)**, donde expongo la estructura de la tesis en cinco grandes secciones: presentación de la investigación, fundamentación teórica de la investigación, fundamentación metodológica de la investigación y conclusiones. En esta sección delinee la conducción de todo el trabajo efectuado para la elaboración de esta tesis.

La **introducción (1.2)** al tema de la investigación trae en secuencia: la discusión sobre cómo es comprendido el término **“diversidad sociocultural” (1.2.1)** en esta investigación, **la área temática a investigar (1.2.2)** y **la comprensión del diseño de investigación (1.2.3)**.

¹ Los términos en negrito y numerados a lo largo de este resumen se refieren a las secciones de la tesis. Entonces, en este resumen el sumario se encuentra reflejado.

En lo que se refiere a la discusión sobre cómo es comprendido el término “diversidad sociocultural” en esta investigación, vale explicitar cómo se presenta el tema de la diversidad sociocultural en el Brasil hoy. Touraine (2005) advierte que, a ejemplo de otros países, Brasil se destaca por la mezcla de grupos étnicos, lo que ha evitado la creación de fronteras culturales. Afirmación que merece destacarse, pues la sociedad brasileña expresa, por su propia formación histórica, el pluralismo cultural. El pueblo brasileño es nacionalmente reconocido como una “síntesis intercultural”, no solamente un mosaico de culturas. La singularidad del pueblo brasileño consiste en vivir la diversidad como algo inherente de la propia cultura, transformándola en una manifestación más global.

En el actual contexto, es imprescindible pensar la responsabilidad de la educación como un vehículo para la comunicación intercultural y cómo su acción puede desarrollar conceptos y herramientas para ampliar referenciales de actitudes en dirección al respecto mutuo, al reconocimiento y la valorización del proceso de organización de los diferentes grupos socioculturales. Lo que es de extrema importancia para Brasil. De igual modo, la educación tiene el poder de sistematizar conocimientos sobre el mundo. De tal forma, la tarea de la educación pública en Brasil es ardua, ya que delante de una realidad tan plural cabe conocer los debates y discusiones para comprender cómo sistematizar tanta riqueza procedente de las variadas vivencias sociales y culturales.

En este sentido, resalta el repertorio que el profesor asume en el contexto educativo. Candau (2008) apunta la relevancia de este proceso en las clases como forma de permitir la identificación y desconstrucción de las suposiciones para una apertura a la realidad de los "otros". El profesor de primaria tiene la posibilidad de ayudar a las expectativas de un paradigma educacional vuelto para la democracia y la coexistencia frente la diversidad sociocultural. Tal idea apunta lo que presento, la investigación “**La diversidad sociocultural en el ámbito de la formación del profesorado: el caso de la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)***”. Ella no deja de ser desafío. Muestra la naturaleza de la inserción y desarrollo del tema de la diversidad sociocultural en los programas de los cursos de formación de profesores en el *Departamento de Educação I* de la *Universidade do Estado da Bahia*.

La relevancia de tratar este tema es la de contribuir con la discusión de las características de los cursos de formación de profesores, a través del desarrollo de la comprensión de la dialéctica: proyecto social/*praxis* educacional/formación del profesorado hacia la diversidad sociocultural. Cabe preguntarse sobre el tipo de construcción que sería la

atención hacia la diversidad sociocultural, ella es necesaria en la sociedad, ya que es en su circuito que se forma –o debiese formar– el profesional que pueda responder a las expectativas de contribuir para la formación de los sujetos democráticos con habilidad para vivir y experimentar la diversidad sociocultural.

En el presente trabajo, un aspecto es imperativo: el discernimiento acerca del término *diversidad sociocultural*. Dedicamos aquí notas para la comprensión tanto semántica como epistemológica de la categoría principal de este estudio: la diversidad sociocultural. Cabe entender el alcance del término en cuestión, en su significado y en el valor científico para percibir la plasticidad al tratarlo en la investigación como eje de la misma. En función de ello, dedico un espacio para la discusión. Las categorías discutidas aquí, producto de la revisión de la literatura sobre el tema, son: la relación entre diversidad y diferencia; la distinción entre diversidad cultural y diversidad sociocultural; el tratamiento de la diversidad en la política; los conceptos de multiculturalismo, altermundialismo, mestizaje, interculturalidad y diversidad sociocultural. Utilizamos las referencias de Pleyers (2004), Wieviorka (2004), Touraine (2005), Freire (1993) Walsh (2005), Candau (2008), Cabrera (2002), Folgueiras, Massot & Sabariego (2008) y Sernprini (1999).

Para adentrarnos por los meandros del entendimiento de la diversidad sociocultural parto de la relación entre diversidad y diferencia. Para comprender las características de los términos ‘igualdad y diferencia’ vale registrar que, desde la perspectiva del mundo contemporáneo, esta relación no se constituye en binomios de exclusiones. En principio, ellos son fuerzas contrarias, no necesariamente excluyentes uno del otro, y, por lo mismo, se relacionan a partir del diálogo que puede existir en la propia contradicción de sus ideas. Esbozado de esta manera, puedo afirmar que la naturaleza que permea la relación *igualdad/diferencia* no es binómica, sino dialéctica. Esta idea de la dialéctica gana fuerza si la comprendemos a partir del paradigma de la complejidad en Morin (2000 y 2001). Así está la relación “igualdad / diferencia”, dialéctica y compleja. Se encuentra tejida conjuntamente, lo que admite dualidad e implica en unidad.

En la dialéctica de la *igualdad/diferencia* está sustentado el alcance del término *diversidad sociocultural* –noción largamente utilizada en esta tesis– en lo que se refiere a su significado y valor científico. Inicialmente, presento cinco formas de tratamiento empleado en la discusión de la *igualdad/diferencia* en las sociedades plurales, a saber, el multiculturalismo, el altermundialismo, el mestizaje, la interculturalidad y la diversidad sociocultural. Construyo

un cuadro referencial con las concepciones y características relevantes de los cuatro primeros términos que retratan el marco *igualdad/diferencia*.

Abrir espacio para la consideración de un nuevo paradigma de análisis de la sociedad, fruto del acogimiento de las identidades y del anhelo de reconocimiento de las especificidades de sujetos y grupos, ha sido la tónica de las sociedades actuales, pues “asistimos a la descomposición de lo “social”, según los estudios de Touraine (2005). El análisis de la realidad social en términos propiamente sociales respondía al universo “político” que nos dominó durante un largo período” (Touraine, 2005). Lo que el autor llama descomposición de lo “social”, que a su mirada generó un mundo más árido, abre espacio para el reconocimiento de las identidades y de sus aspiraciones al acogimiento de las diferencias.

Para una comprensión más exacta de la investigación aquí desarrollada vale conocer el estudio de manera global, la expongo en el área temática a investigar. Averiguo aquí tal mirada e importa observar si existe escisión entre las esferas macro y micro en lo que se refiere a la temática. Expuesto así, inmediatamente se levantan algunos interrogantes sobre la formación de profesores. Advierto que la formación de profesionales de la educación se constituye en un espacio mediador de las esferas macro y micro. Entonces, el estudio, de manera global, está vuelto a la comprensión de qué tipo de escisión es, y cuál es el papel de la formación del profesorado en este contexto. Como consta más adelante, delineo un diseño que contiene un mapa conceptual de la investigación con las definiciones, problemas, interrogantes y objetivos (general y específicos).

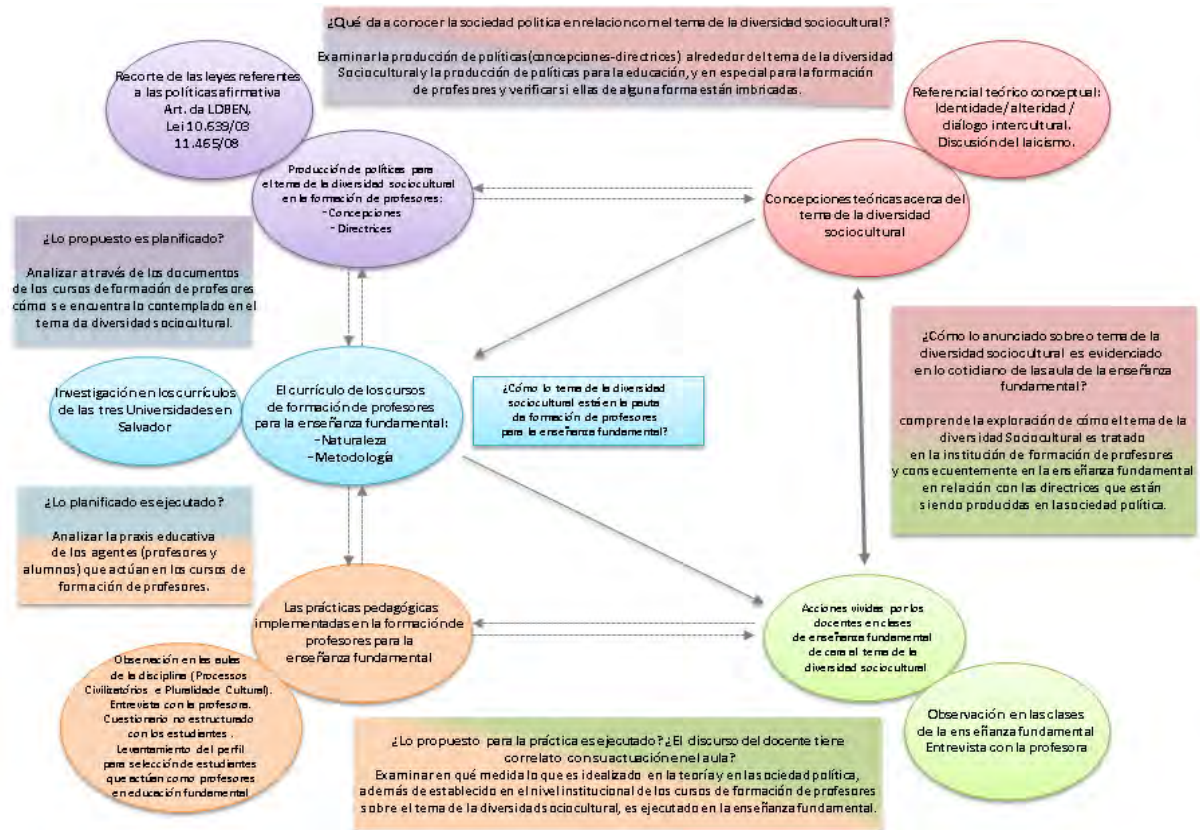


Ilustración 02: Mapa conceptual de la investigación
 Fuente: Acervo de la propia autora

Comparo entre lo producido en la esfera macro política de la sociedad (Legislativo/Executivo) con lo realizado en la práctica pedagógica del profesional que actúa en clases de la enseñanza fundamental y con los planteamientos de la formación de este profesional. Propongo que la lectura/interpretación de este diseño ilustrativo se dé de manera circular y anti-horario, la lectura de la ilustración va del margen derecho para la izquierda.

La presente indagación contiene un estudio que se desdobra en tres niveles: en el primero, lo político, busco investigar, a través de la consulta de documentos, lo que concibe la sociedad política en términos legislativos y ejecutivos en cuanto al tema en cuestión. Tengo que resaltar que la esfera de este estudio es la federal, ya que la formación de profesores hoy en el Brasil es realizada desde las políticas que organizan la enseñanza superior, gestadas por el gobierno federal. El segundo nivel, lo institucional, incidió sobre los programas de los cursos de formación del profesorado de tres Universidades situadas en la ciudad de Salvador, Bahía. En el segundo nivel, el estudio lo profundicé en el programa del *Departamento de Educação I* de la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, al analizar el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) del Departamento de Educación de la referida Universidad y los planeamientos semestrales de los profesores que actúan en asignaturas dónde orbita el tema de

la diversidad sociocultural. El tercero nivel se centró en la *praxis* educativa de los actores de la investigación. Como presenta el ciclo de la unidad concepción/acción propuesto en el mapa conceptual de la investigación



Ilustración 03: Ciclo de la unidad concepción/acción propuesto en el mapa conceptual de la investigación
 Fuente: Acervo de la propia autora

El propósito de esta investigación consistió en buscar la comprensión de la dialéctica: proyecto social/*praxis* educacional/formación de profesores, frente a la diversidad sociocultural, que fue garantizado en el ítem **comprensión del diseño lógico conceptual de la investigación (1.2.3)**, cuyas líneas maestras traen los siguientes elementos: objetivos, muestra, estrategias de recolección de la información, sistemas de registro de información y análisis de la información. El siguiente cuadro muestra las estrategias, local y fuentes de recolección de información:

Estrategia	Instancia	Fonte de recolección de información
Análisis de documentos	Legislativo/Ejecutivo	→ Constitución Brasileña, → Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), → Plano Nacional de Educación en derechos humanos, → Ley nº 10.639, → Ley nº 11.465, → Plano Nacional de Educación (PNE), → Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's).
	Institucional	→ Matrices curriculares del curso de Pedagogía.
	Institucional	→ Programa del curso. → Planeamiento de enseñanza.
Entrevistas / cuestionarios	Institucional / Profesional	→ Profesores y estudiantes de Formación del profesorado. → Profesoras de la educación primaria que son estudiantes de la Formación del profesorado.

Cuadro 01: Estrategias, local y fuentes de recolección de información.
 Fuente: acervo de la propia autora

Cabe resaltar que la culminación de este trabajo se dio a partir de la confrontación de las instancias política e institucional con la profesional, de los documentos que organizan el discurso y del discurso para la acción. En este momento se explicitó la totalidad de la

investigación y pudimos percibir el sentido de lo planificado y de la posibilidad de ejecución, o sea, de lo que era ejecutable, y de lo que fue ejecutado. Esta dinámica, enriqueció y profundizó la discusión de la temática.

Los datos de la indagación fueron recolectados través de las diversas estrategias propuestas y analizadas en paralelo en el desarrollo de la investigación. Llevé a cabo el análisis, mediante un proceso de descripción y explicación del fenómeno, examiné unidades de significado coherentes con el marco teórico del estudio y en concordancia con la naturaleza de las estrategias de recolección de datos utilizados: el análisis de contenido. Todos los datos obtenidos los valoré dentro del conjunto de la información conseguida en confrontación con las categorías previamente establecidas.

En síntesis, las fases estructuradas en el análisis del contenido se procesaron a partir de las políticas hacia al tratamiento del tema de la diversidad sociocultural en la formación del profesorado. A continuación realicé la descripción del caso con la presentación descriptiva y explicativa de los documentos de la Formación del Profesorado en el *Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. En tal progresión se dio la interpretación del caso. Este momento fue oportuno para la realización del análisis final que llevó a la inteligibilidad del fenómeno. Por último, fueron producidas concomitantemente la elaboración de las conclusiones finales y redacción del informe de la investigación. El documento, que consta de 330 páginas, lleva como título “La diversidad sociocultural en el ámbito de la formación del profesorado: el caso de la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*” se encuentra disponible para la lectura y apreciación de los lectores.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

La sección de fundamentación teórica de esta tesis contempla la discusión sobre las posibilidades de la diversidad sociocultural en la sociedad democrática, señala marcos referente a las categorías de sociedad, cultura y ciudadanía, además de los derivados de estas, como: identidad, alteridad, comunicación intercultural, estado de derecho, entre otros, a partir del entendimiento de que **la diversidad sociocultural es una delicada construcción en la sociedad democrática (2.1)**. Los autores que respaldan mis reflexiones son: Sacristán (2002), Freire (1993), Moreira (2008). Construí las categorías al focalizar las temáticas de **sociedad**,

cultura y ciudadanía (2.1.1), en Touraine (1997, 1998) y en Payá (2000). Observo que están relacionadas y configuran un proceso, ya que en parte tienden al fortalecimiento de contornos individuales, o en formas más bien delineadas de la sociedad. Por lo tanto, la investigación busca entender el presente momento de la historia y es concordante con la transitoriedad del actual momento social.

El interés es comprender la relación entre los individuos que interactúan con los valores sociales, y con ellos operan en el espacio social, y crean, a su vez, un formato de organización para la vida democrática. Al avanzar en la discusión percibo que la relación individuos/espacio social lleva al discernimiento de las categorías de **identidad, alteridad y comunicación intercultural (2.1.1.1)**. En primer lugar, discuto sobre la acepción de identidad con Moreira (2008), Silva (2000), Freire (1983), en el entendido de que individuos/espacio social no se aíslan, pues es en esta relación que se construye la identidad; incluso, al considerar los condicionantes estructurales de los sistemas político y económico. No obstante la tesitura compleja y cambiante de la identidad, hay algunos autores que tienden a configurarla y categorizarla reduciendo la complejidad del fenómeno de la identidad.

Wieviorka (2004) propone reducir la complejidad del fenómeno de la identidad a cinco categorías: la **reproducción** del igual; la lógica de **singularidad** pura; el **individualismo** moderno; las **identidades colectivas** relativamente durables y demarcadas; y, por fin, el **mestizaje** cultural; considerando que el contexto de esta investigación es reconocidamente de un país mestizo. Al tratar del mestizaje cultural, el autor reconoce ser ella la más alejada de las otras categorías. Distante de la identidad colectiva pues es imposible pensar en la formación de grupo por afinidad, dada la naturaleza de la amalgama típica del mestizaje. Igualmente, distante del individualismo dado que el mestizaje sólo es posible en el encuentro entre las culturas. En síntesis, el autor advierte que la cultura se transforma sin reservas en el mestizaje. Silva (1995) afirma que el mestizaje es un viejísimo proceso de enriquecimiento racial y cultural de los pueblos, capaz de generar civilizaciones y que ocurre de forma libre y democrática.

El reconocimiento de las categorías referidas arriba favorece mi posicionamiento cuanto a la concepción de identidad asumida en esta investigación. Cabe decir que el mestizaje cultural es la categoría que más se aproxima de los conceptos asumidos en esta investigación. Ya que en el proceso de mestizaje las concepciones de identidad cultural se transforman a partir de lógicas de producción humana. Es exactamente en la manifestación de procesos de elaboración que se construye la diferencia en el mestizaje cultural, lo que nos

lleva a la discutir la alteridad a partir McCarthy (1998), Moreira (2008), Bauman (1998) Touraine (1998, 2005). En su conjunto, los autores advierten que es a partir de la diferencia que se construye la identidad; como una superposición, la propia identidad sobre las identidades diferentes en el espacio social. Es en este contexto que se sitúa la existencia de las identidades en lo social: se constituye por participación y por los beneficios de la representación en el espacio político: se organiza por la reivindicación de derechos, y, en especial, de los derechos culturales, en la esfera pública.

En Touraine (1998 y 2005) tengo bases para discutir la comunicación intercultural, pues él afirma que para distinguir, defender y amparar la diversidad de intereses es necesario que cada identidad (personal o colectiva) lleve en sí misma cierta orientación universal de carácter democrático. Siendo ésta una proposición dialéctica, es justamente en el proceso de comunicación y de argumentación entre los interlocutores que la orientación universal se extingue y es superada por los abordajes más contextualizados. Por lo tanto, la comunicación intercultural es el resultado de la búsqueda de reconocimiento y diálogo entre las identidades e implica situar a los individuos con toda su carga asimétrica de experiencias y principios, uno frente al otro.

Es a partir de la comunicación intercultural que se puede establecer justicia en la sociedad y afirmar la posibilidad de acceso de todos al **estado de derecho** y al **ejercicio de la ciudadanía (2.1.1.2)**, vía el poder político, aquí discutidos a partir de Touraine (2005), Pleyers (2004) Semprini (1999), Vásquez (1998), Wieviorka (2004), Habermas (1999), Cabrera (2002), Folgueiras, Massot & Sabariego (2008), Sacristán (2002), Chauí (2006). Los derechos culturales están conectados a los derechos políticos, y por ello mismo a la ciudadanía. Los derechos culturales obligan el reconocimiento de que cada uno tiene el derecho a construir condiciones de vida. Estos movimientos están desvinculados de la producción de la cultura de la multitud y atiende la lógica del beneficio de las minorías. La problemática revela que hay una fuerte tensión entre lo “universal” y lo “particular”. Tal tensión impone proponer soluciones para el reconocimiento de las varias culturas que circulan el espacio social, ejemplo de la responsabilidad de todos con una manera de vida social más solidaria, más respetosa de la autonomía y más propicia para el desarrollo auténtico de los diversos grupos sociales, respetando la heterogeneidad y la diferencia.

En algunos sitios del mundo existe una tendencia para la mezcla de grupos étnicos, y se observa que en estos lugares se han evitado confrontaciones culturales. No obstante, el reconocimiento y afirmación de los derechos culturales es fuente de tensión constante entre

los grupos en busca de legitimidad en el espacio social, y aún más, se ha evitado la transformación de cada cultura originaria.

En el mestizaje los individuos consiguen participar, tanto de la definición como en el desarrollo, de los dispositivos que aseguran calidad al contexto propio de la cultura, a pesar de que no siempre se impliquen políticamente. Aunque existan prerrogativas en relación con el mestizaje, ellas no excluyen la necesidad de defensa de los derechos culturales. Entonces, el derecho a la diferencia es cada vez más difícil de obtener cuando hay una diversidad que se encuentra más acentuada. Sin embargo, los derechos culturales y los económicos no pueden ser concebidos de manera aislada al principio de los derechos políticos bajo el riesgo de tener una sociedad basada en el principio de la desigualdad. Es fundamental comprender que los derechos universales pasan por la ciudadanía. Defender los derechos culturales es pensar en los derechos políticos.

Es cierto que depende del ejercicio de la ciudadanía y el uso de sus prerrogativas actuar de manera intensa con los derechos culturales. Partiendo del principio de la justicia como soporte de la sociedad se puede pensar en un posible tratado entre los segmentos de la sociedad en torno de la convivencia como ejercicio de ciudadanía, en la disposición al diálogo, en el sentido de apertura, en el principio del reconocimiento mutuo como la base de la convivencia y consecuentemente la construcción de la democracia. El resultado es la edición de políticas afirmativas y de reparación con los grupos que históricamente fueron discriminados. La evidencia de la democracia es también la certificación de la ciudadanía, ello se espera en los días actuales. La contundente participación ciudadana, el ejercicio de la ciudadanía para actuar de manera intensa con los derechos culturales, vienen definiendo los contornos de la sociedad a partir de contenidos, actitudes y valores posibles de ser desarrollados en una sociedad cada vez más abierta, compleja y plural.

Entre los abordajes sobre la ciudadanía propuesta por Cabrera (2002) y utilizadas por Folgueiras, Massot & Sabariego (2008) vale destacar la ciudadanía intercultural. Para las autoras esto es un paso adelante en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, pues la noción de una ética ciudadana intercultural está sustentada en tres elementos que atraviesan la comprensión de las identidades culturales diversas y su consecuente diálogo: la afirmación de una auténtica convivencia entre culturas; el respeto a la elección de valores de otras culturas, haciendo el examen de los valores que no son respetables; y, el reconocimiento que, para comprender la propia cultura, vale comprender otras culturas.

En tal sentido, el diálogo es tarea fundamental de la política en una sociedad democrática para desarrollar vínculos poderosos en la construcción del bien común basado en valores de reflexión y de autonomía; está puesta en marcha una redefinición de la sociedad política. No vale pensar en un estado neutro que no interfería en la compleja interrelación entre clase, raza, género y desigualdades. Del reconocimiento de las diferencias se precisa de un estado mediador de las relaciones socioculturales, que valore los cambios que ocurren en el escenario social.

El concepto de diversidad cultural es un factor fundamental para la construcción contemporánea de políticas, especialmente en las áreas sociales y particularmente dedicadas a la cultura y la educación en lo que se refiere a su estructura y matices, para el reconocimiento de la diversidad sociocultural en el espacio social. De tal suerte conviene discutir el sentido de **la laicidad para la educación en el contexto de la diversidad sociocultural (2.1.1.3)**. Justifico el enlace entre diversidad y laicidad en virtud de considerar que la salida de la mediación del estado democrático del vínculo entre individuos e instituciones debe ser más neutra, sin la preponderancia de las costumbres y creencia de individuos y grupos en el escenario social y político.

Con Touraine (2005) valoro el reconocimiento de la laicidad como representación institucional válida en las sociedades democráticas, al considerar el vínculo entre individuos e instituciones, para la generación del bien común y del interés y normas colectivos. La laicidad es el punto de inclusión de las individualidades y el colectivo. De ahí la importancia de hacer una comprensión de esta configuración frente a la diversidad sociocultural, con **políticas afirmativas en una sociedad laica (2.1.1.4)**, que enfocan la acción del movimiento social y cómo estas acciones son referentes para la articulación en la lucha por la inclusión de grupos que, históricamente, vivieron alejados de la amplia participación de los beneficios de la sociedad.

Con las contribuciones de teóricos como Touraine (2005), Castro (2004), Silva (2004), reconozco el surgimiento en el escenario sociopolítico de las políticas afirmativas. Forman parte de acciones adoptadas para enfrentar un contexto de expropiación de determinados grupos sociales, derivadas de “acciones afirmativas” o “discriminación positiva” pues ofrecen oportunidades de superación de los errores en la formación de sujetos de derechos, de manera que estos estén en condiciones de enfrentar los obstáculos sociales ya que muchos de ellos afectan seriamente la trayectoria de vida. Personalizar las políticas es un avance a la laicidad. Una sociedad laica atiende más a una sociedad ávida por participación activa en el

acompañamiento y definición de políticas de bienestar social. Otra manera de enfrentamiento del movimiento social es valorar a la escuela como el espacio de formación de actores sociales y, además, de sujetos personales singulares, que promuevan los valores de apertura a la diversidad sociocultural.

Así, la discusión de **la educación para la diversidad sociocultural (2.1.2)** lleva a reflexionar -con los aportes de Vera (2003), Folgueiras, Massot & Sabariego (2008), Vásquez (1998) Sacristán (2002) Candau (2008) Freire (1993)- sobre el lugar de la escuela para reorientar sus funciones. Es tiempo de que la institución escolar cuestione sus normas, desde la aceptación e valoración de las diferencias, y que incluya las necesidades educativas desde la perspectiva de la diversidad social, o sea, una educación tolerante, reflexiva y dialogada con los valores de equidad y solidaridad. La acción educativa debe estar orientada por una perspectiva axiológica de bienestar, de justicia y derechos humanos. Tal fundamento en la educación es decisivo en la búsqueda, en el establecimiento y ordenación de nuevas perspectivas exigidas en la vida en común y por la búsqueda de una sociedad más tolerante hacia su propia diversidad.

Sin embargo, **la educación en valores en la escuela laica en el contexto de la diversidad sociocultural (2.1.2.1)** -Payá (2000), Fazenda (2000), Freire (1998), Zabala (2000), Busquets (2000)- reconoce que la educación se entreteje con los procesos culturales del contexto en que está situada; ejercita la autonomía de los individuos, asume la responsabilidad para con el otro y orienta para el respecto a la diferencia. En este sentido, las maneras de trabajo didáctico deben atender a la discusión del tema de la diversidad sociocultural.

Apuntamos aquí tres perspectivas, a saber, la propuesta de transversalización del contenido; la propuesta de currículo integrado; la propuesta de ocuparse de este tema de manera vertebradora, con espacios definidos en las propuestas curriculares. Todas ellas son posibles de ser implementadas desde la perspectiva interdisciplinar. Al mismo tiempo, destaco el trabajo desde una matriz vertebradora que constituyese una eficaz manera de la labor escolar. Tal concepto de enseñanza sitúa las asignaturas colocadas actualmente obligatorias en el currículo, no en tanto un fin, sino como un medio de posibilitar la discusión de la ciudadanía, pues el eje vertebrador está dirigido a la discusión de la ciudadanía, mientras tanto el contenido clásico de enseñanza pasa a ocupar una posición transversal.

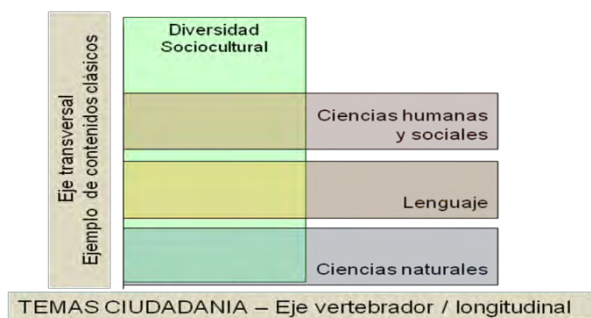


Ilustración 04: Temas de la ciudadanía como eje vertebradora del currículo
 Fuente: Acervo de la propia autora

Este nuevo concepto trae también la idea de inversión en tiempo y espacio en la composición curricular de manera que esté garantizada la integralidad de la discusión ciudadana tratada en los componentes curriculares. Tal medida evita fragmentaciones o parcelaciones en el contenido de lo ciudadano, que en el caso de esta tesis se identifica como el tema de la diversidad sociocultural.

La aportación que traigo en esta investigación apunta para una nueva propuesta de la **Formación de Profesores para la educación en valores en el contexto de la diversidad sociocultural (2.1.2.2)**. Para ello, recurrimos a Freire (1993), Candau (2008), Zabalza (2000). En esta dirección, es imperativo reconocer y respetar la diversidad existente, de manera que se pueda construir un proceso educativo significativo, que capacite a los estudiantes para participar de una sociedad que exige más de individuos conscientes. Con ello, se ha tornado urgente la demanda de cómo esta formación puede ayudar en la construcción de profesionales comprometidos con las exigencias de la convivencia democrática en una sociedad plural. Ello exige no solamente una elaboración teórica-práctica, sino la sensibilidad para la capacidad de vivir juntos.

La Formación de Profesores tiene el compromiso de afirmarse en cuanto espacio fomentador de una nueva mentalidad, en lo que se refiere a ofrecer respuestas a las cuestiones sociales y culturales presentadas en la sociedad contemporánea. Educar para la convivencia exige la construcción de una praxis reflexiva, y ello pasa a través del discurso y de la postura de los profesores formadores, sobre todo en la convergencia entre el discurso y la acción. Por lo tanto, hay que tener en cuenta el enfoque que la formación de profesores debe presentar para ayudar en la construcción de un paradigma educacional vuelto a la democracia y la convivencia.

En la segunda parte de esta sección denominada **“Todo empieza con la historia” (2.2)**, con los autores: Moreira e Candau (2003) Candau (2008) Freire (1993), Freitag (1980), Ana Maria Freire (1989), Pimenta & Gonçalves (1990), Romanelli (1990), Nunes (2002) y

Gadotti (2000), busco reconstituir la historia de la educación en Brasil y exponer cómo la cuestión de la diversidad sociocultural era vivida en la educación en los períodos aquí delineados. La intención de esta investigación es la de explicitar cómo la educación, en su estructura y en su funcionamiento, al modificarse va resultando en una configuración que, hasta hace poco tiempo, atendía solamente a una parcela conservadora de la sociedad brasileña y se solidifica como una estructura excluyente de las diferencias en la sociedad brasileña. El Brasil pasó por algunos períodos históricos, que fueran establecidos de acuerdo con los términos de los modelos económicos implantados en el país², a saber:

La educación en el período agroexportador (2.2.1). Este período tuvo dos ciclos distintos: el primero fue el colonial esclavista, comprendido entre 1549 hasta medios de 1800 (cuando se levantaron voces en el mundo contra el tráfico de negros); y segundo correspondiente al imperio y república. La educación en este largo período esclavista fue marcada por la ausencia de una política educacional (1534–1849). Desde que fue iniciado en Brasil el proceso de educación formal -en 1549- el modelo jesuita se refrendó. Los jesuitas tuvieron durante doscientos años la supremacía y excelencia de los procesos de enseñanza, imprimiendo una marca profunda en la formación del hombre brasileño. La educación jesuita en Brasil tenía tres etapas: la elemental; la secundaria y la superior, con la formación de Profesores. La intención inicial de los jesuitas fue el de unificar su propio sistema de enseñanza, a la vez de orientar a los nuevos profesores.

² Los términos utilizados son de los modelos económicos de Bárbara Freitag presentados en el libro *Escola, estado e sociedade*, (1980).

FUNCIONAMIENTO ESTRUCTURAL DE LA ENSEÑANZA EN EL PERÍODO JESUITA

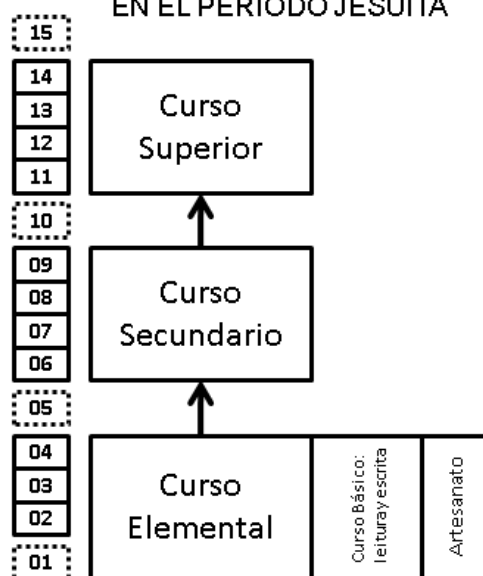


Ilustración 05: Funcionamiento Estructural de la enseñanza en el periodo de los jesuitas.
 Fuente: Ministerio de Educación y Cultura / Secretaria de 1º y 2º Grados

En este periodo la educación ejercía funciones bastante definidas por el grupo que ostentaba el poder político y civil, consecuentemente no atendía las cuestiones de la diversidad sociocultural. La estructura social era poco diferenciada y la preocupación era la adaptación y reasignación de individuos y grupos en la malla social.

La educación en el segundo ciclo -Imperio y República- del período agroexportador, como otros sectores de la sociedad, sufrió alteraciones profundas. Por la expulsión de los jesuitas se constituyó una educación, con una estructura legal/normativa. Se puede decir que la política educacional estatal era la causa/consecuencia del fortalecimiento del estado brasileño.

La estructura educacional que se fue construyendo en este período tenía aún por base la estructura jesuítica, con tres etapas de enseñanza a ser cumplidas. Pero, en el inicio del siglo XX se observa una estructura educacional más sofisticada; más elitista y excluyente. La base de la educación estaba en la primaria; la antigua secundaria pasó a tener dos vertientes: la propedéutica y la profesional. La etapa superior fue dilatada en una variedad de cursos, como Medicina, Odontología, Cirugía, Ingeniería, Obstetricia, Agricultura, Medicina, Dibujo, Pintura, Escultura, Arquitectura, Historia Economía, Matemáticas, Química y Música, entre otras.

FUNCIONAMIENTO ESTRUCTURAL DE LA ENSEÑANZA HASTA 1932

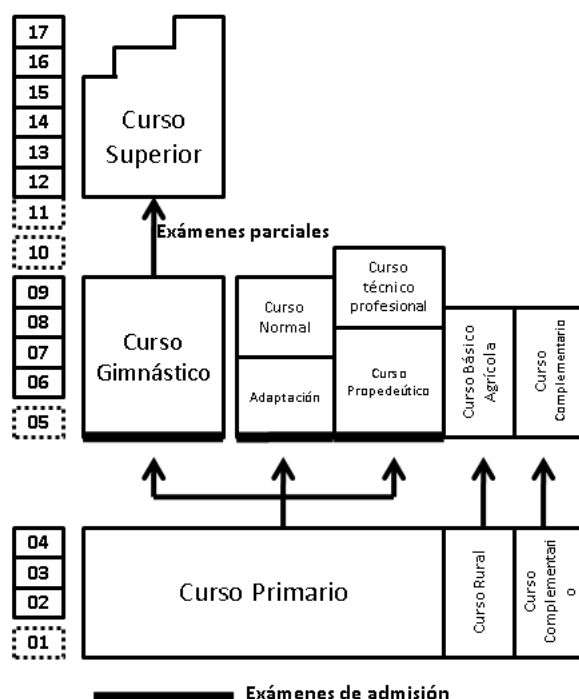


Ilustración 06: Funcionamiento estructural de la enseñanza hasta 1932
 Fuente: Ministerio de Educación y Cultura / Secretaria de 1º y 2º Grados.

Se observa, entonces, que la educación, en cuanto articuladora de la construcción de un perfil para la sociedad brasileña, imprimió una marca profunda en su formación. Referente a la formación sistemática de los profesores para la enseñanza fundamental se inició en la década de treinta, a mediados del siglo XIX con la creación de las primeras escuelas normales (nombre del curso que formaba a los profesores en aquella época) con el surgimiento de la Facultad de Filosofía (1930). La educación y escuela en el Brasil continuaron excluyentes para la mayoría de la población.

La educación en el período de sustitución de importación (2.2.2). Con la internalización del mercado económico, se perfilaron dos fases. La primera, que va de 1930 hasta 1945, involucra dos grandes reformas: la Reforma Francisco Campos, de 1931, fue responsable de una casi nueva estructura educativa. La estructura se modificó, pasando de tres a cuatro etapas. La propuesta en este período fue la siguiente: la base -o primaria- permaneció inalterada y lo mismo ocurrió con el gimnasio. La novedad estaba en la creación del régimen universitario en la enseñanza superior, así como la inserción de una etapa intermedia entre el gimnasio y la enseñanza superior -o sea, el secundario- para el gimnasio y normal. Sigue abajo un esquema de la estructura funcional de la educación formal en este período.

FUNCIONAMIENTO ESTRUCTURAL DE LA ENSEÑANZA DE 1932 A 1941

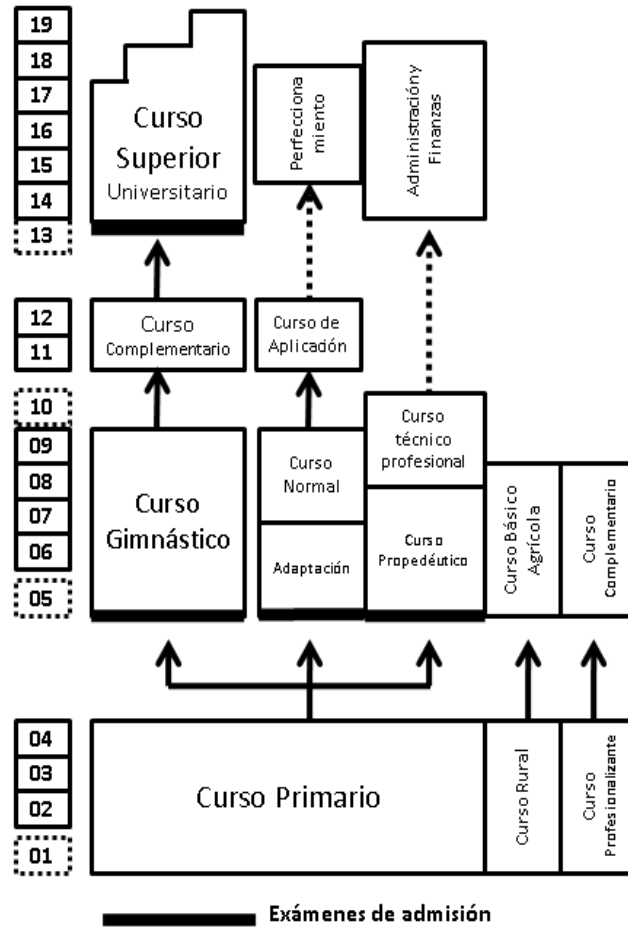


Ilustración 07: Funcionamiento estructural de la enseñanza de 1932 hasta 1941
 Fuente: Ministerio de Educación y Cultura/Secretaría de 1º y 2º Grados

La enseñanza experimentó un desarrollo más rápido durante el final de los años 30. Sin embargo, no tenía su organización fundada en directrices establecidas por el gobierno. En el inicio de las reformas en la educación en el país, en 1942, con las "leyes orgánicas", no hubo alguna declaración relativa al "plan de educación unitario". Pero, es importante reflexionar que esta idea nunca fue abandonada. Se puede decir que la estructura de cuatro etapas se tornó más sofisticada: la primaria, el gimnasio, el medio y el superior. Sigue abajo, también, un esquema de la estructura funcional de la enseñanza en este período

FUNCIONAMIENTO ESTRUCTURAL DE LA ENSEÑANZA DE 1942 A 1961

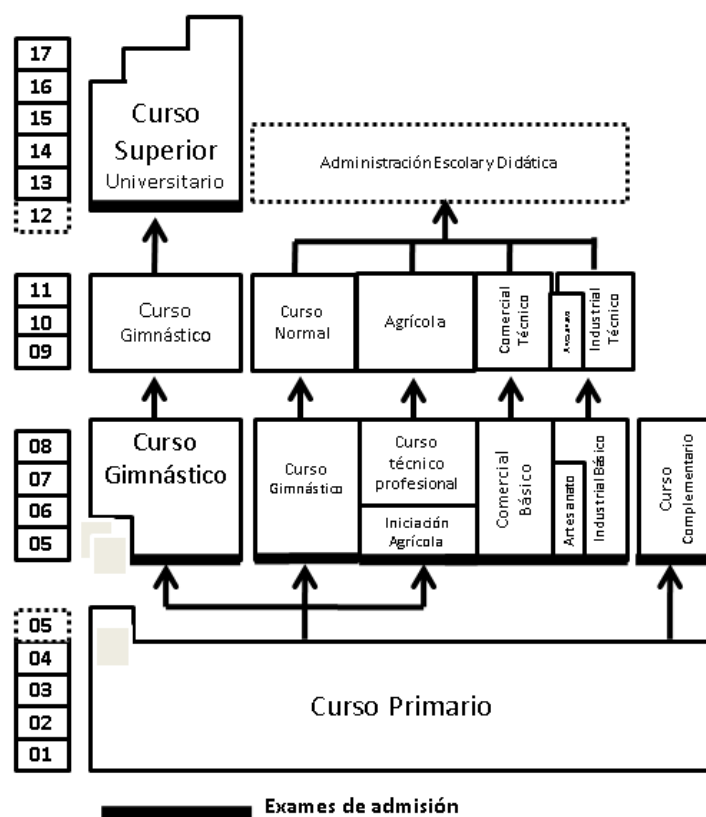


Ilustración 08: Funcionamiento estructural de la enseñanza de 1942 a 1961
 Fuente: Ministerio de Educación y Cultura/Secretaria de 1º y 2º Grados

Los cambios en la estructura de la enseñanza en las décadas de 1930, 1940 y 1950 fueron substanciales en términos de contenido, dejando la estructura de la enseñanza bastante sofisticada, pero en su espíritu aún acudía a la dicotomía entre la formación para “aquellos que estaban destinados a pensar” y la formación “de aquellos que estaban destinados a ejecutar las tareas” en el espacio de trabajo y en la sociedad. Las leyes orgánicas duraron hasta 1961. En aquella época se desarrollaron discusiones acerca de la Ley n° 4024/ 61 de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), que tenía la misión de unificar toda la educación en el Brasil. Por primera vez era publicada una ley que determinaba todas las directrices y bases para la enseñanza en Brasil, desde la educación básica hasta la enseñanza superior. No obstante, ella no ha conseguido lograr un éxito completo en la realización de esta tarea, porque, entre otras acciones, mantuvo la estructura de la enseñanza vigente desde antes.

Se puede decir que la estructura funcionaba en cuatro etapas: la primaria, el gimnasio, el medio y el superior -como propugnó la antigua ley-. Los cambios substanciales ocurrieran en el curso preparatorio para la enseñanza superior universitario y la carrera

profesional. La apertura de la enseñanza superior universitaria ocurrió mediante la aprobación de un "proceso selectivo" para todos aquellos oriundos del nivel medio, independientemente del curso de que vinieran.

FUNCIONAMIENTO ESTRUCTURAL DE LA ENSEÑANZA DE 1962 A 1971

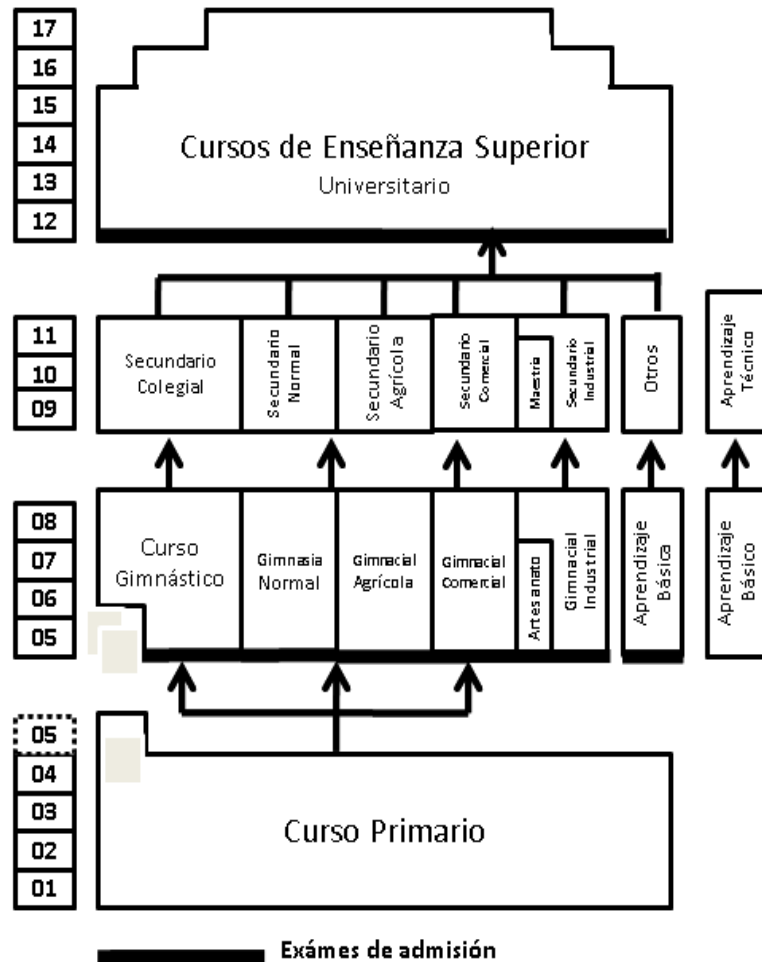


Ilustración 09: Funcionamiento estructural de la enseñanza de 1962 hasta 1971
 Fuente: Ministerio de Educación y Cultura/Secretaría de 1º y 2º Grados

La formación de Profesores entre las décadas de 1930 a 1960 experimentó un desarrollo más acelerado durante el final de los años de 1930. La Ley Orgánica para el curso de formación del profesor fue la primera acción para establecer reglas para la implantación de este ramo de enseñanza en todo el territorio nacional. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n.º 4.024 de 1962 (LDB) no alteró grandemente el formato del curso de formación de Profesores, pero se ha entrelazado con el curso de Pedagogía.

La cuestión de la diversidad sociocultural era tratada en la escuela brasileña de manera excluyente, o sea, actuando con la lógica de "máquina de adecuación" de un proyecto que atendía a una élite hegemónica y sin ninguno rasgo de inclusión.

La educación en el período del Capital Asociado (2.2.3). Con el golpe militar en 1964, un nuevo orden político y social fue impuesto y una sucesión de acuerdos educacionales fueran firmados entre el MEC (Brasil) y la agencia USAID (Estados Unidos). La primera providencia fue la promulgación de la reforma de la enseñanza superior en 1968, con la Ley n° 5.540, que trajo nuevos conceptos definidores de la estructura de la universidad que ha alterado su constitución. Las cátedras fueron agregadas en departamentos, desmantelando la antigua organización de cursos y los vínculos establecidos entre los alumnos en esos cursos; expresados en la reforma de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) con la edición de n° 5692 de 1971. La estructura educacional propuesta en este período ha cambiado bastante en comparación con las anteriores. En esta estructura había una secuencia desde el primero grado hasta la enseñanza superior. La división se daba de manera angular y transversal entre la "Educación General" y "Formación Especial".

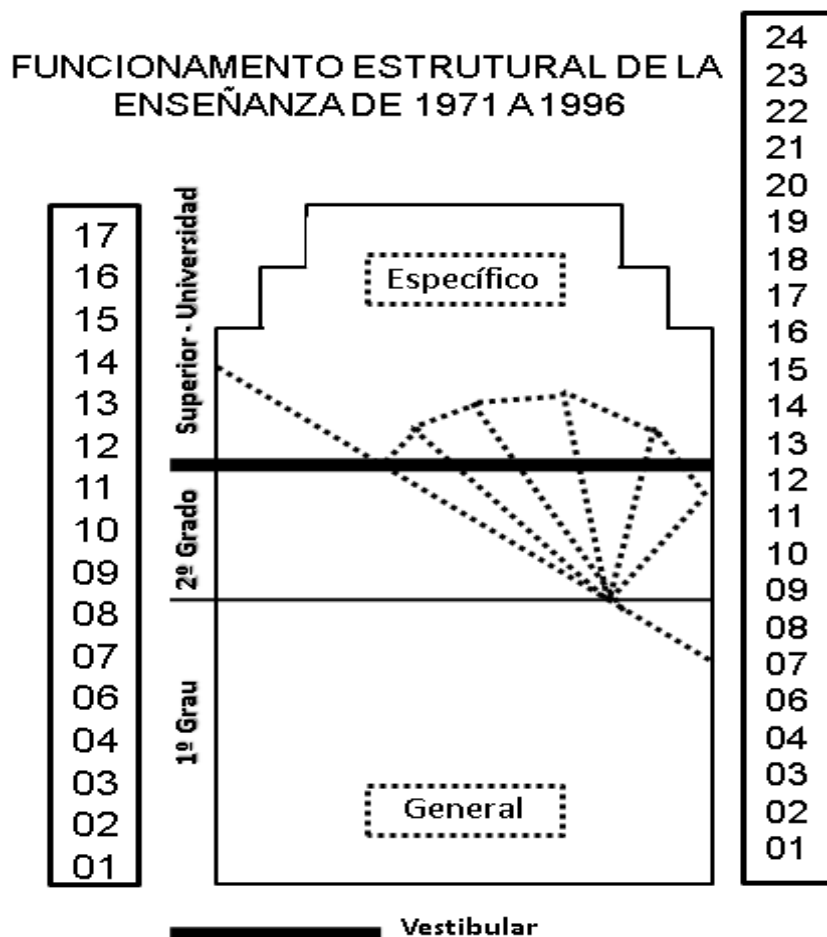


Ilustración 10: Funcionamiento estructural de la enseñanza de 1971 hasta 1996
 Fuente: Ministerio de Educación y Cultura/Secretaria de 1º y 2º Grados

Para comprender cómo la situación de la formación de Profesores es una tarea compleja, en el contexto de la educación en el Brasil, cabe recordar que en 1984 fue iniciada la

discusión cuanto a la posible incursión del curso de Formación de Profesores de las series iniciales del 1º grado, antiguo curso primario, para la enseñanza superior universitario, insertado en el curso de Pedagogía. La educación y escuela en el Brasil eran excluyentes, aun en función de sucesivos cambios en el escenario sociopolítico y económico. Más adelante, un nuevo escenario se construyó y nuevos actores emergen en la escena social, y así, van construyendo nuevos sentidos para la convivencia social en el Brasil.

Al avanzar en esta tesis, deseamos exponer los matices socioculturales que componen, como fractales, el caleidoscopio de la **diversidad sociocultural en el contexto Brasileño pos década de 80 (2.2.4)**. Entendemos que esta es una tarea compleja y nos llama a la conocer la multiplicidad de “miradas” en busca de una versión explicativa. Para esta tarea me sustenté en las reflexiones de Gomes (2008) y Candau (2008).

Advierto aquí tres concepciones que marcan la historia brasileña: la primera, antes de la década de 1950, apuntaban los contenidos socioculturales determinados por el grupo director, que como productor de cultura, determinó para la sociedad lo que es válido o no, legitimando una manera de vivir. La segunda estuvo vigente más fuertemente en los fines de los años 1950 e inicio de los años 1960, trae la cuestión sociocultural con un papel pedagógico de afirmación de las muchedumbres. La tercera, marcó el escenario social desde mitad de los años 1980, con la cuestión sociocultural a servicio de contenido y estándares definidos por el mercado.

En la década de 1990, Brasil tienen una nueva configuración acerca de la cuestión sociocultural desde una perspectiva más inclusiva y ciudadana. Requirió hacerse consciente de su historia y condición variopinta de matices culturales para actuar en el sentido de trabajar en la constitución del fundamental ejercicio individual y colectivo de hacer, producir, transmitir cultura, como derecho de los ciudadanos. Un **flujo de la construcción del tema de la diversidad sociocultural en el Brasil y en especial, en el sistema educacional brasileño (2.2.5)**, a partir de Ianni (2002), presenta el anhelo de “búsqueda de un concepto” que revela mucho de la naturaleza de las configuraciones y los movimientos de la sociedad, en la tentativa de definir una “cara” a Brasil, una perspectiva nacional, un “qué” de nación, resaltando la diversidad sociocultural existente que se dibujan ‘policrómala y polifónica’ (Ianni, 2002) en el imaginario brasileño y en ello está a la riqueza sociocultural del país.

Hay que reflexionar que Brasil tiene una historia política que paralizó la organización de la sociedad, y silenció largamente los grupos discordantes, al mismo tiempo que asumió el asistencialismo como la principal conexión entre Estado y sociedad civil. Esta historia

dificulta la solidificación de la organización de la sociedad civil. Entretanto, la sociedad brasileña a lo largo de la última década cambió mucho, no solo en relación a la mejora de la calidad de vida, y beneficios materiales; sino también, en la reflexión de nuevos conceptos de vida, en dirección a las relaciones de igualdad, de derechos comunes de la justicia, del respeto mutuo y al bienestar de todos. De ahí la necesidad de comprender **la diversidad sociocultural en el actual el sistema de educación formal en el Brasil (2.3)**. En este sentido, me baso en Candau (2008) e Gomes (2008). Los episodios que marcaron la educación brasileña en las últimas dos décadas fueron bastante intensos y el rol del poder legislativo federal en Brasil fue decisivo en la configuración del entorno educacional en el país, tal como se encuentra en los días actuales. Desde la publicación de la Constitución de 1988, se busca invertir en acciones que potencialicen la calidad de la educación rumbo a la atención a las exigencias de una sociedad tan diversa y que desea consolidar la democracia.

Busco en la estructura de **la educación en la sociedad brasileña (2.3.1)** traer referencia de la estructura de los textos legales en torno a la diversidad sociocultural. Inicialmente, analizando la **estructura de la educación en el poder legislativo (2.3.1.1)** con recortes en los documentos: *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n° 9. 394-96 (2.3.1.1.1)* y el *Plano Nacional de Educación (2.3.1.1.2)*. Estos documentos definieron la estructura de la educación formal, tal como ella se configura hasta hoy.

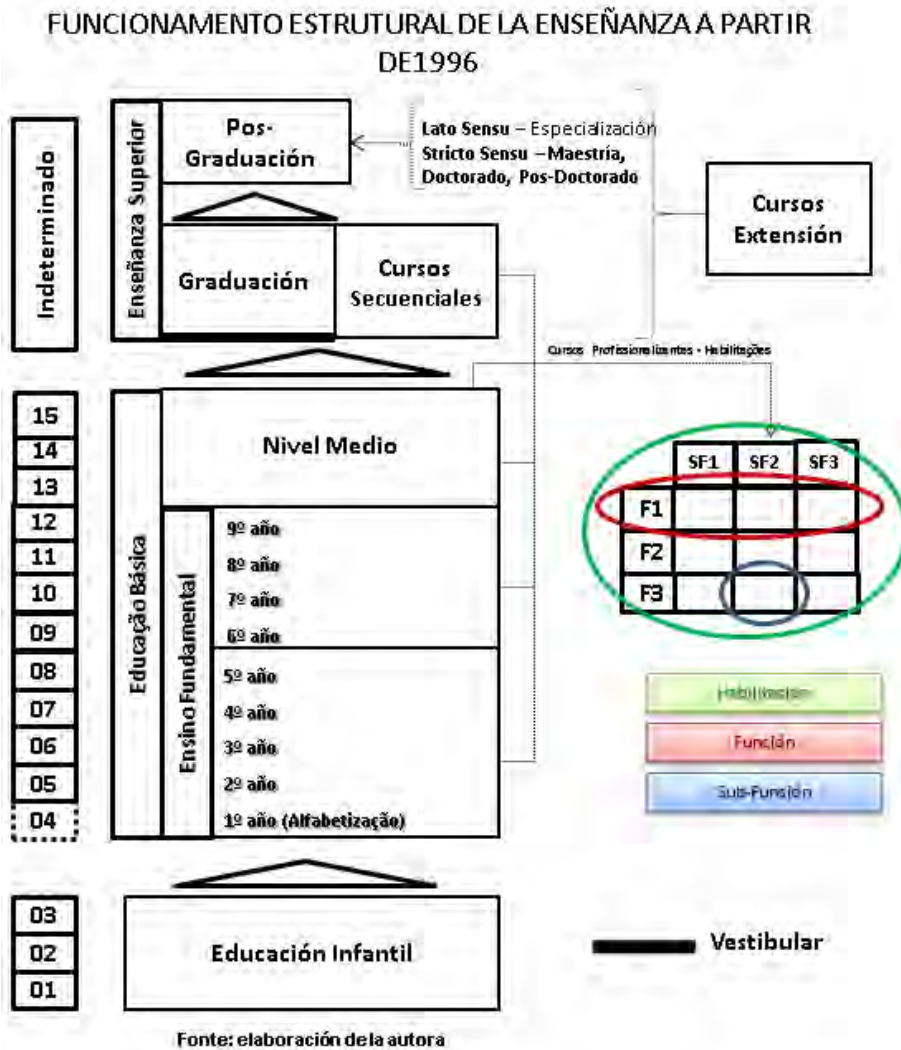


Ilustración 11: Funcionamiento estructural de la enseñanza a partir de 1996.
Fuente: Acervo de la propia autora

Analiqué la estructura de la Formación de Profesores en el Poder Legislativo (2.3.1.2). Presenté la circunscripción de lo más relevante de cada una de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394/96 (2.3.1.2.1) y del Plan Nacional de Educación (2.3.1.2.2). Intento proporcionar una mejor comprensión acerca de los contenidos legales que están aquí abordados referentes a la formación de profesores.

Después de presentar la actual estructura del sistema legal/formal de educación y de la formación de profesores en el Brasil, es conveniente discutir el contexto de la diversidad sociocultural en el Brasil (2.3.2) reciente. Para esta tarea recurrimos a Cunha (1989). Discutir la pluralidad/singularidad del Brasil hoy es algo que algo que está involucrado en una gran complejidad. Partiendo de una concepción dialéctica, observo que las estructuras socioculturales comunes a todos se entrelazan y permiten valorizar aquello que es propio de la identidad de cada grupo y el que permite acceso a una construcción común para todos. Pero puntos de tensión se presentan en este contexto, a ejemplo de la contestación del concepto de

diversidad cultural por algunos grupos sociales, que apuntan ser contradictorio y discriminatorio el tratamiento proporcionado a las expresiones de las culturas populares. Se hace necesario considerar la diversidad, no como un factor de desigualdad y marginalización social, sino como elemento de inclusión social. Por lo tanto, vale la pena comprender la naturaleza del **derecho a la diversidad sociocultural en el Brasil (2.3.2.1)** tal como está puesto en la Constitución brasileña. La intención de la carta constitucional del Brasil es la creación de un estado democrático que garantice el ejercicio de los derechos sociales e individuales, de la libertad, de la seguridad, del bienestar, del desarrollo, de la igualdad y de la justicia, como valores supremos de una sociedad fraterna, pluralista y sin preconceptos.

En relación con la enseñanza, la Carta Constitucional afirma que deberá ser proporcionada con base en valores. Ello trae algunas peculiaridades, aquí presentadas: los contenidos mínimos para la enseñanza fundamental deben ser fijados de cara a afirmar la base común y respeto por los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales; la enseñanza fundamental regular debe incluir las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación de su pueblo.

Esta perspectiva nos lleva al **Contexto de la educación para la diversidad sociocultural en el Brasil (2.3.3)**. Tomamos los conceptos elaborados por Touraine (2005) y Gomes (2008). En este actual contexto, además de pensar sobre la estructura de la enseñanza vale la pena discurrir sobre la responsabilidad de la educación como un vehículo para la comunicación intercultural, por la posibilidad de comunicación intercultural, sea en su dimensión macro –en las áreas de la sociedad política–, sea en su dimensión micro –en el día a día, lo cotidiano–, necesita de una base que se encuentra en las discusiones y debates en todas las instituciones sociales. La educación básica, primaria, debe por lo tanto actuar de modo que los conceptos y estrategias para la vida plural que incentiven la promoción de habilidades, conducta y valores para la vida social, sean expresados en la vida cotidiana.

La escuela debe ser vista como parte integrante del proyecto educacional vinculado al proyecto sociopolítico de la nación. En este sentido, comporta analizar **la estructura de la educación para la diversidad sociocultural en el poder político (2.3.3.1)** y como está garantizado el derecho a la diferencia en el Brasil. Esta discusión pasa por los siguientes documentos del Legislativo: **Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394 (2.3.3.1.1)**, **Plan Nacional de Educación (2.3.3.1.2)**, **Ley nº 10.639 (2.3.3.1.3)**, **Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2.3.3.1.4)**, **Ley nº 11.465 (2.3.3.1.5)**.

De los documentos extraje esquemas para la comprensión de la temática en cuestión. Llamo la atención para uno de los conceptos más expresivos registrado en el PNE –y “piedra de toque” de esta tesis– acerca de la diversidad sociocultural, a saber, “el abordaje de temas específicos en los currículos y programas de los cursos de formación profesional”. Focalicé el segmento afrobrasileño, de las sociedades indígenas y de los trabajadores rurales, sobre la historia, cultura, conocimiento, manifestaciones artísticas y religiosas, además de su contribuciones para la sociedad brasileña. Muestro cómo está garantizado tal abordaje en la formación de profesores y cuáles son sus características, matices y mezclas en su currículo y en el ámbito cotidiano en la institución escolar.

También analicé el documento del ejecutivo: **Parámetros Curriculares Nacionales (2.3.3.1.6)**. En sus argumentos, la atención a la diversidad se concretizará en acciones que tomarán en consideración las habilidades, intereses y motivaciones de cada alumno. Sin embargo, la actuación del profesor debe considerar los factores sociales, la historia cultural de cada alumno, además de características personales. Aquí destacada la estructura de los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental:

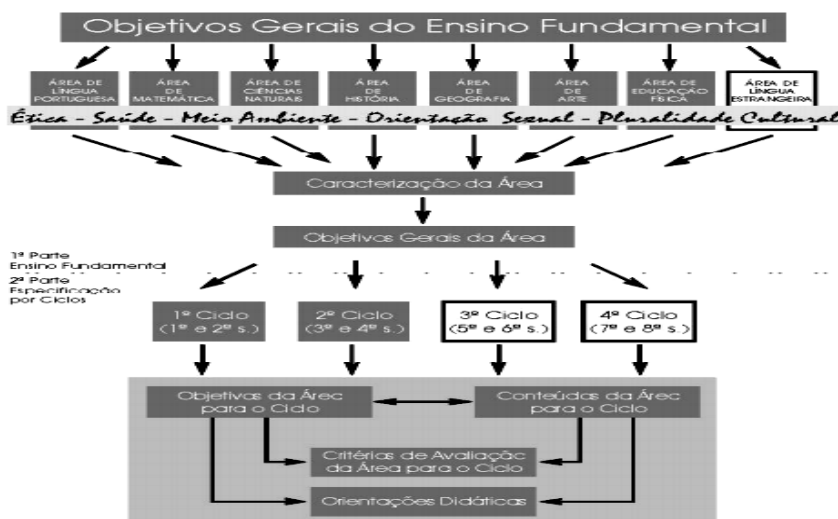


Ilustración 12: Estructura de los Parámetros Nacionales Curriculares para el Enseñanza Fundamental.
 Fuente: Extraído de PCNs - MEC/SEF (1997)³

Cabe señalar que la enseñanza fundamental regular es espacio de formación de niños y niñas, y de adolescentes. De ahí que sea imperativo dar especial atención al trabajo que fortalezca una nueva mentalidad, manera de consolidar, no solamente el espíritu de la democracia en el país, así como (sino también) el pleno respeto de todos los ciudadanos en varias esferas de la vida. En la secuencia, puede ser vistas las posibilidades y límites de la

³ Los cuadros no sombreados corresponden a los parámetros que son trabajados desde 6ª hasta el 9ª año de la enseñanza fundamental, destinada a la educación de adolescentes.

educación en valores para la diversidad en el Brasil hoy (2.3.4), a partir de autores como Gomes (2008), Puig & Martin (1998).

Procuró responder a tres preguntas: ¿Cómo el abordaje de la diversidad se presenta hoy? Reflexionar sobre la educación en valores para la diversidad es extremadamente importante en el actual contexto brasileño. La educación para la ciudadanía y en especial, la educación para la diversidad, tiene sus raíces fincadas en el Brasil más recientemente. Pensar estos valores se dio con la publicación de la Ley 9.394/96, cuando un nuevo paradigma afectó el escenario de la clase que, desde entonces, no solamente tiende a ser conceptual y procesual, sino debe ser una educación creativa, reflexiva y crítica; erigida para lograr la responsabilidad de asegurar que los alumnos puedan construir su vida basada en la justicia, en la solidaridad y consciente de su bienestar y el de los otros, así como la observación de los derechos humanos. Hay que pensar en una dimensión valorativa para la educación a través de la reflexión y diálogo de los valores.

¿Cuáles son las posibilidades de la educación en valores y para la diversidad? Existen varios ámbitos en que la educación en valores puede operar, sobre el proceso y la estructura de la educación, pero cabe aquí destacar los temas transversales, pues ellos tienen el potencial de aplicación concreta en la práctica de la enseñanza. Para la enseñanza la experiencia educativa transversal está sintonizada con las necesidades del mundo y se constituye en un conductor en las clases: a partir de una temática, varias áreas del currículo se conectarán con la discusión de los valores de la diversidad. Como puede ser visto aquí abajo, el tema de la pluralidad cultural como ámbito transversal a todas las áreas de la educación:



Ilustración 13: los temas transversales para la enseñanza fundamental.
 Fuente: Extraído de PCNs - MEC/SEF (1997: 10)⁴

La educación para la ciudadanía requiere, por lo tanto, que las cuestiones sociales y los valores sean presentados para la aprendizaje y reflexión de los estudiantes. El desafío que se muestra para las escuelas es estar abiertas para este trabajo y que se inicie con la inclusión, en el currículo, de un conjunto articulado y abierto de temas a ser tratados de manera didáctica, con vistas a la reflexión de cuestiones de los valores para la diversidad.

¿Cuáles son los límites de la educación en valores y para la diversidad? Aquellos

⁴ Los cuadros no sombreados corresponden a los parámetros que son trabajados desde 6^a hasta el 9^a año de la enseñanza fundamental, destinada a la educación de adolescentes.

directamente concatenados con el contexto y con proyectos educativos que están insertos, sus territorios, sus demarcaciones y los sus propios términos. Es el contexto que va a decir cuáles son sus fronteras. En Brasil algunos límites característicos son motivados por la historia de autoritarismo en la sociedad brasileña, por la correlación de fuerzas en la sociedad política brasileña, por la fragilidad y despreocupación de los valores para la convivencia democrática y para los derechos humanos de parte de la sociedad civil, y la desvalorización del profesor, en el marco de precariedad de la educación brasileña. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n ° 9.394-96 propone la valorización del profesional de la educación escolar como uno de los principios de la enseñanza, en la búsqueda de la calidad, que aspira a la necesidad de cambiar la formación inicial y continuada de Profesores, así como una política digna de salarios y una proyección de la carrera.

Me fundamento en Freire (1993), Touraine (1998), Gomes (2008) y Mindlin (1998) para colocar el debate en relación con la cuestión de la educación en valores y para la diversidad. Considero que a partir de posibilitar la discusión de la ciudadanía e implicarse en el reconocimiento de la actuación de sectores de la sociedad civil la educación para la diversidad se convertirá en un hecho. Un ejemplo es la **lucha del movimiento social para el reconocimiento de la Diversidad sociocultural (2.3.5)** que tienen función denunciadora, reguladora y propositiva para con la sociedad política brasileña, además de la propia sociedad civil, en el combate a los abusos decurrentes de las relaciones trabadas entre los actores sociales.

Además de ello, sitúo **experiencias de educación para la diversidad en el Brasil (2.4)**, y enfatizo **las experiencias en la área educacional brasileña referente a la Diversidad Sociocultural (2.4.1)** para la formación de Profesores en: Cursos de capacitación, Cursos de Extensión, Cursos de Pos-Graduación y Cursos de Graduación – en la *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*, en la *Universidade Católica do Salvador (UCSAL)* y *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

Más detalladamente, sigue una narrativa de la experiencia de la *Universidade do Estado da Bahia (2.5)*, presento su **organización política y estructural de la Universidade do Estado da Bahia (2.5.1)**, por tratarse de un caso ejemplar de actuación académica en defensa y validación de una sociedad más plural, considerada la universidad brasileña que más emprende acciones afirmativas e inclusivas para grupos minoritarios, como población negra, indígena, gitana... Esta sección finaliza con el relato de la iniciativa del **Departamento de Educación de la Universidade do Estado da Bahia (4.5.2)** en organizar asignaturas que

focalicen la discusión de la diversidad sociocultural en el currículo de los cursos: Pedagogía - Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental; Pedagogía- Educación Infantil; Pedagogía- Gestión y Coordinación del Trabajo Escolar.

Estos currículos de Pedagogía contienen las asignaturas: *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*, obligatoria del séptimo semestre; y, *Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro*, optativa del cuarto semestre del referido curso. Las dos asignaturas tiene la misma preocupación de subsidiar la discusión del tema de la diversidad sociocultural. Experiencia que ratifica las argumentaciones de Gomes (2008), para quien la discusión de la diversidad étnico-racial pasa también por la distribución y organización de los contenidos curriculares en la formación inicial y continuada de los profesores como condición necesaria para un cambio de postura frente al tema.

La Constitución del Brasil valoriza la diversidad étnica regional y el pleno ejercicio de los derechos culturales. También apoya e incentiva la utilización, valorización y difusión de las manifestaciones culturales y la defensa de las expresiones de culturas populares, indígenas y afrobrasileñas, y de otros participantes del proceso de civilización del país. En un esfuerzo de traducir la Carta Constitucional, la LDB nº 9394 de 20 de diciembre de 1996 manifiesta comprensión de la educación como un proceso formativo que ocurre en la convivencia humana de la sociedad civil, de manera global, y en las manifestaciones culturales.

Sobre este particular, el *Plano Nacional de Educação (PNE)*, determina la existencia de la inclusión de temas específicos en los currículos y programas en cualquiera curso de formación profesional, de nivel medio y superior, sobre el segmento afrobrasileño, las sociedades indígenas y los trabajadores rurales acerca de la historia, cultura, conocimientos, manifestaciones artísticas y religiosas, y, de su contribución para la sociedad brasileña. Se puede decir que la actual Formación de Profesores emprendida en el currículo, del *Departamento de Educação I* de la *Universidade do Estado da Bahia*, se encuentra en consonancia con los requisitos legales en lo que dice respecto al tema de la diversidad sociocultural. Este es el recorte que seguiremos, en el desarrollo de la investigación.

Subrayo que las acciones que son desarrolladas en la Formación de los Profesores del *Departamento de Educação I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, de cara a la diversidad sociocultural aún son muy tenues. La valorización hecha en los currículos de formación de profesores, en lo que dice respecto a las manifestaciones culturales es de extrema importancia para la sociedad. Destaca el principio de la comprensión de las

manifestaciones culturales y las expresiones de las culturas que se da en la convivencia circulante en el espacio nacional brasileño.

3 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

En la **tercera sección**, la Fundamentación metodológica de la investigación, presento la parte empírica y evidencia de los datos de la investigación. Está destinada a la descripción del fundamento y composición de la metodología de la investigación, en especial, el enfoque y el método de abordaje y los procedimientos, las técnicas y los instrumentos que utilicé para el tratamiento de recogida y análisis de datos de esta investigación. Utilizamos las referencias de Pádua (2004), Sierra Bravo (1997), Creswell (2007), Yacuzzi (2005), Rusque (2002), Maxwell (2005), Ludke e André (1986), Martins (2007), Boni e Quaresma (2005:72), (Michel, 2005), Pereira (2004), Bardin (2002), Franco (2007), Flick (2009), Gil (1991, 2006), Vianna (2007), Martins (2007).

La orientación de trabajo expuesta en esta fundamentación metodológica de la investigación justifica explícitamente la elección de acciones que fueron tomadas cerca de la naturaleza de la investigación y de los métodos utilizados en la su trayectoria –tanto el abordaje lógico como los procedimientos técnicos– para la concreción del estudio en cuestión. Para cumplir esta tarea vale retornar a los tópicos ya abordados en el **cuadro conceptual** da presentación de esta tesis, a saber:

- **El plano del problema (3.1)** y otros interrogantes que guiaron el presente trabajo, la fuerza motriz de la investigación, pues es a partir de ella que se inició. Sierra Bravo (1997) informa que el primer paso de la investigación se da en concreto con la elaboración del problema.
- **Los objetivos de la investigación (3.2)** están vinculados con el constructo del problema elegido. Entonces, es válido formular los objetivos de la investigación a partir del problema y de las cuestiones básicas, pues de ellos serán generados las opciones conceptuales/metodológicas. Tanto las secuencias de las acciones desarrolladas al largo de la trayectoria metodológica de la tesis en cuestión como los objetivos que nortean el contexto da investigación, en su conjunto, definieron el foco de las acciones desarrolladas en el estudio. El tipo de opción metodológica seleccionada favorece la definición de los métodos de procedimientos de esta investigación: “al desarrollar una propuesta de

investigación es importante explicar la estrategia para la recogida de datos y los criterios utilizados en la estrategia de la investigación” (Creswell, 2007: p. 213).

La orientación de trabajo presentada en la fundamentación metodológica de la investigación también pasa por los **enfoques y método de la investigación (3.3)**. A partir del problema y de los objetivos fueron elegidos el abordaje, la lógica procedimental, los métodos, el diseño y las técnicas de la investigación. Con base en esta orientación inicié la discusión, por las características del abordaje lógico cualitativo y por la definición lógica de los métodos de este abordaje.

Debido a la naturaleza del problema, es imprescindible considerar que el marco y la perspectiva metodológica de esta investigación son de naturaleza cualitativa, a partir del abordaje “lógica cualitativa-naturalista”. La iniciativa aquí es la de buscar la comprensión del evento estudiado a partir de referenciales de su contexto. La perspectiva cualitativa se apuntala en esta investigación en el proceso de reflexión sobre el tema de la diversidad sociocultural, desde el punto de vista de la comprensión, crítica y analítica. Vale reiterar que opté por la utilización de esta perspectiva científica para recoger y analizar los datos.

La elucidación sobre los procedimientos de investigación es tarea del método de abordaje. Éste provee la base lógica para tomar decisiones y, consecuentemente, la ejecución de acciones que suscite el avance de las etapas en la investigación científica. Para el caso cabe resaltar que existen varios tipos de métodos de investigación y que su elección está directamente vinculada con la naturaleza del problema. Michel informa que los datos de la investigación cualitativa revelan una verdad al convencer “en la forma de la experimentación empírica, a partir de análisis hechas de forma detallada, exhaustiva, consistente y coherente, así como en la argumentación lógica de las ideas” (2005: p. 33). La afirmación de la autora focaliza la sincronía entre el método de abordaje lógica, citado en el párrafo anterior, y el método de abordaje procedimental.

El próximo paso lógico, después de la elección del método de abordaje de la investigación, consistió en asegurar el mecanismo de abordaje procedimental que compone la investigación. La investigación aquí desarrollada es predominantemente cualitativa aunque en algún momento recoges datos cuantitativos. Utilicé técnicas que evidenciasen matices del objeto estudiado sin comprometer la precisión del estudio realizado. Es común la combinación de dos o más métodos, incluso Michel (2005) presenta la unión de perspectivas cualitativas y cuantitativas como ‘sinérgicamente complementarias’. En el presente estudio, el método de procedimiento técnico o abordaje procedimental utilizado fue de predominancia

cualitativa. Todavía algunos elementos utilizados “obedecen a la demanda de la expansión, conversión y confirmación del resultado de fuentes diversas” (Creswell, 2007: p. 212) y son utilizados aquí con la finalidad de atender un abordaje cualitativo.

Puedo informar que esta investigación emprendió una recogida simultánea en un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Asumí como prioridad la tendencia cualitativa de investigación, integré las perspectivas tanto en el momento de la unión de los datos en la recogida de datos de la investigación como en la utilización de datos estadísticos en el momento del análisis de datos. Los datos cuantitativos posibilitan averiguar las tendencias y las escisiones acerca del tema de la diversidad sociocultural en el grupo de estudiantes de la asignatura investigada. Por fin, aunque la investigación ser eminentemente cualitativa los datos cuantitativos siguen la perspectiva teórica del modelo de estrategia de acercamiento concomitante (Creswell, 2007: p. 212) en la recogida de datos a partir de datos cuantitativos en lo que se refiere al perfil del grupo estudiado, para enlazar con los datos cualitativos del contenido expresado por el grupo estudiado, que fueran recogidos simultáneamente.

Así, definido el método de abordaje lógico - por la opción de la investigación cualitativa, y el método de abordaje procedimental, con la elección del modelo de acercamiento concomitante para su utilización cualitativa- continúo con el esbozo para describir la aplicación de los métodos específicos utilizados en la investigación, a saber:

- **La Investigación Exploratoria (3.3.1)**, tratase de la primera acción de la investigación en curso. Favoreció una visión más precisa de la investigación, a saber, cuáles autores elegir, qué documentos legales serían los más esenciales y en qué instituciones universitarias encontraría los datos que estaba buscando. Se constituyó de dos etapas: la investigación bibliográfica, tuvo como objetivo proporcionar mayor aproximación del investigador con el problema, lo que posibilitó que se manifestase con mejor precisión. La segunda etapa de la investigación exploratoria se dio en el momento de la finalización del análisis de los documentos elaborados por las instancias legislativas, el ejecutivo y el nivel institucional.
- **El Estudio de Caso (3.3.2)**. El método específico electo para esta investigación. La investigación aquí propuesta tiene su ámbito de aplicación bien definido: explorar cuestiones contemporáneas, a saber, la diversidad sociocultural, y responde a las preguntas "por qué" y "cómo" en su devenir: desde lo político hasta la micro estructura de las clases de la enseñanza primaria. La utilidad de este estudio de caso fue el de observar la interrelación entre los varios factores del contexto estudiado, avizorando la profundización

del tema enfocado. Busco que ese estudio de caso explore y describa las circunstancias del contexto de la investigación tallando contornos pertinentes acerca de las elecciones y acciones acerca de los matices del tema de la diversidad sociocultural tratadas en el salón de clase de la enseñanza fundamental de forma que ellos tengan visibilidad, considerando que es un tema bastante evidente en el escenario político y académico brasileño. Por otra parte, el estudio en cuestión se encuentra en las siguientes condiciones: es específico, una vez que procuró demostrar un determinado tema; además de ser un caso de nivel descriptivo, dado la elaboración de un expediente a lo largo de la investigación.

El reconocimiento acerca de la planificación del **contexto de la investigación (3.4)** es fundante para garantizar que el objeto estudiado tenga la claridad y la precisión que se requiere en un trabajo académico. El contexto de una investigación revela la totalidad de acciones y procesos a efectuarse en el transcurso de la misma. Vale resaltar que ese delineamiento parte del mapa conceptual de esta investigación, detallado en la sección de presentación de esta tesis. Este mapa propone un cuadro sinóptico del contexto de la investigación, a partir del problema y objetivos. A guisa de utilizar un plano para recogida y análisis de las evidencias que permitirán responder las preguntas formuladas en el mapa conceptual. Para bordear todos los aspectos de la indagación, el diseño de la investigación consolida detalles de la recogida de datos y de la selección de técnicas de análisis.

La adopción de una perspectiva de investigación específica a partir del desarrollo de un problema, la selección de métodos e, igualmente, la forma de acceso al campo, la muestra, los recursos necesarios están incluidos en el trabajo preparatorio y en el plano preliminar de la propia investigación. Tales componentes son esenciales en el diseño de investigación desarrollado para el estudio en cuestión, a fin de dar una forma concreta al diseño metodológico de la investigación evidenciada en la siguiente ilustración:

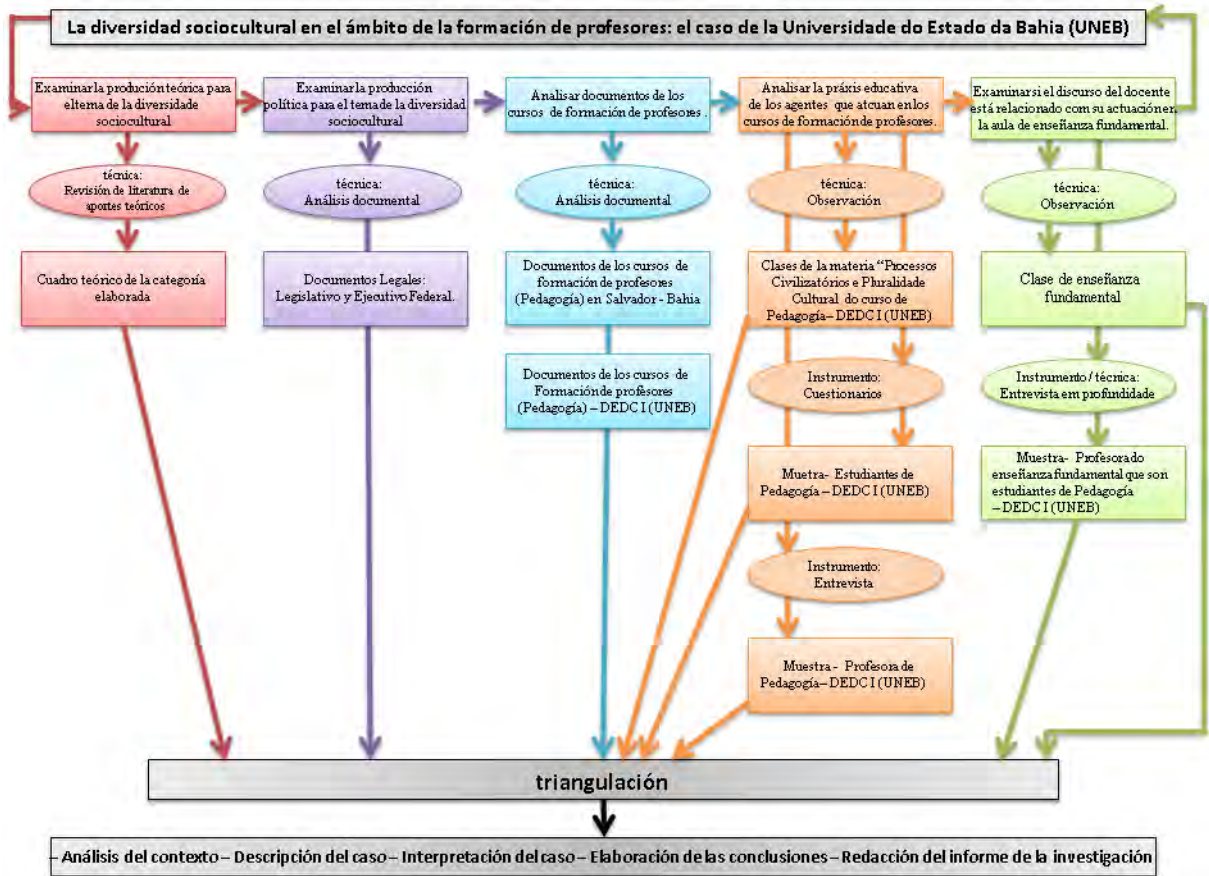


Ilustración 14: Diseño metodológico da investigación
 Fuente: Colección de la propia autora

La figura arriba indicada se refiere al diseño metodológico de la investigación, que trae el detalle de la figura anterior –el diseño lógico/metodológico de la investigación-. A partir de este segundo diseño presento aspectos de las técnicas, muestras de cada etapa de la investigación y cómo se dio su triangulación. A continuación expongo **las estrategias e instrumentos de recogida de información de la investigación (3.5)**. La estrategia inicial de la presente investigación fue el **Análisis Documental (3.5.1)**. Atendió plenamente el requisito de la identificación de las cuestiones suscitadas en los objetivos de la investigación. El análisis documental que fue emprendido en el momento del examen de la producción política para el tema de diversidad sociocultural ocurrió en dos instancias: la primera escudriñó los documentos elaborados por el nivel Legislativo/Executivo:

Estrategia	Instancia	Fuente de recogida de información
Análisis de documentos	Legislativo/Executivo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Constitución Brasileña, ○ Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), ○ Plano Nacional de Educación en derechos humanos ○ Ley nº 10.639

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Ley nº 11.465 ○ Plano Nacional de Educação (PNE), ○ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro 02: Estrategia, instancia y fuente de recogida de información del Análisis de documentos I
 Fuente: Acervo de la propia autora

Regreso al cuadro presentado anteriormente para enfatizar que en la segunda instancia consideré la exploración de fuentes documentales primarias, en el nivel institucional de tres universidades en Salvador-Bahía, Brasil. He recurrido a estas tres universidades en virtud de ser las más antiguas y tradicionales en la ciudad. Hay una motivación afectiva: en la *Universidade Católica do Salvador – UCSAL* hice el grado en Pedagogía; en la *Universidade Federal da Bahia – UFBA* hice el máster en educación; y, en la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)* actúo como profesora del curso de Pedagogía. Las universidades elegidas tienen en común el hecho de que se dedican a la formación de profesores la formación de profesores en el curso de pedagogía, y difieren en su dependencia: la primera es una institución privada, la segunda una institución federal y la última una institución estadual.

Estrategias	Instancia	Fuente de recogida de información
Análisis de documentos	Universidade Católica do Salvador - UCSAL	Matriz Curricular do curso de Pedagogía (dado on-line)
	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Matriz Curricular do curso de Pedagogía (dado on-line)
	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Matriz Curricular do curso de Pedagogía (dado on-line)

Cuadro 03: Estrategia, instancia y fuente de recogida de información de la Análisis de documentos II
 Fuente: Acervo de la propia autora

Tal exploración provocó el estudio de caso realizado en el *Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, porque entre las tres universidades, fue la única que en aquel momento tenía en su matriz curricular la asignatura que discutía el tema de la diversidad sociocultural, la que constituyó instancia para las observaciones, cuestionarios y entrevistas. Esta etapa permitió obtener referencias de cómo los contenidos políticos fueron traducidos en acciones más concretas, tales como el PDI (Plano de Desarrollo Institucional) y el Proyecto Educativo del *Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

Estrategias	Instancia	Fuente de recogida de información
Análisis de documentos	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Plano de Desarrollo Institucional Diseño curricular do curso de Pedagogía

Cuadro 04: Estrategia, instancia y fuente de recogida de información de la Análisis de documentos III
 Fuente: Acervo de la propia autora

Utilicé el análisis documental - desde el Institucional en dirección al Profesional - mediante la comprobación de documentos que exponían el nivel discursivo y percibí lo que puede ser ejecutable en la configuración del tema de la diversidad sociocultural en la

formación de profesores del *Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

Estrategia	Instancia	Fuente de recogida de información
Análisis de documentos	Institucional	Plano de enseñanza de la asignatura <i>Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural</i> . Calendario lectivo da asignatura

Cuadro 05: Estrategia, instancia y fuente de recogida de información de la Análisis de documentos IV.
 Fuente: Acervo de la propia autora

De inicio retomé el análisis de los documentos de la institución, en su aspecto más micro: el plan de enseñanza de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* que pertenece al cuadro de asignaturas del Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

El procedimiento de observación (3.5.2) utilicé una técnica de investigación es bastante utilizado en estudios de índole cualitativa. Su incorporación en la presente investigación se debe al tipo de datos minuciosos que produce. El procedimiento de observación fue realizado en dos etapas: la primera, en salón de clases de enseñanza superior, acompañando las clases del semestre lectivo de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*; la segunda etapa realizada en clases de Enseñanza Fundamental. En la investigación aquí tratada, se afirma la utilización de la técnica de observación directa intensiva, enfocando las categorías de Michel (2005): observación abierta; observación asistemática; observación no participante -la observación presencia el hecho, pero no participa de él-; observación individual; observación en la vida real.

La técnica de observación directa intensiva fue fundamental para dar dirección a las cuestiones esenciales en la cuarta y la quinta etapas de la investigación. La observación directa intensiva buscaba la comprensión de las prácticas pedagógicas empleadas en la Formación de Profesores para la Enseñanza Primaria del Departamento de Educação–Campus I–de la UNEB, y las acciones vividas por los docentes en clases de Enseñanza Primaria. Sigue abajo la especificación de las características técnica de la observación:

Estrategia	Instancia	Fuente de recogida de información
Observación de campo	Institucional/Profesional	Estudiantes y profesores de la formación de profesores.
	Profesional/Institucional	Estudiantes de la formación de profesores que están actuando como profesores de la Enseñanza Primaria

Cuadro 06: Estrategia, instancia y fuente de recogida de información de la observación de campo.
 Fuente: Acervo de la propia autora

Las fases de la observación directa intensiva fueron: la primera, ocurrida en la clase de enseñanza superior, durante un semestre lectivo con estudiantes de los turnos matutino y vespertino, además, con la profesora de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade*

Cultural. La segunda se presentó en las clases del segundo año de enseñanza primaria, junto a las profesoras (estudiantes de la asignatura observada en la enseñanza superior) y sus alumnos, cuyo grupo de edad transitaba entre ocho a doce años.

Además, presento la **elaboración y aplicación de cuestionarios (3.5.3)** con la discriminación del instrumento utilizado como procedimiento de la cuarta etapa de la investigación, a saber: objetivos y dimensiones, características técnicas, estructura y valores de confiabilidad, validez y ponderación. Fueron dos cuestionarios aplicados a los estudiantes de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*:

Estrategia	Instancia	Fuente de recogida de información
Cuestionarios	Institucional/Profesional	Levantamiento del perfil de los estudiantes de la asignatura <i>Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural</i> de la formación de profesores.
		Reconocimiento de la concepción de <i>praxis</i> educativa de la asignatura <i>Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural</i> por los estudiantes de la formación de profesores.

Cuadro 07: Estrategia, instancia y fuente de recogida de información del cuestionario
 Fuente: Acervo de la propia autora

Los dos cuestionarios arriba indicados fueron aplicados en momentos diferentes. Tienen en común las características técnicas que sirvieron como criterio para la elección de la muestra deseada. Fueran aplicados cuarenta (40) cuestionarios y retornaron treinta uno (31), atendiendo al estipulado como valor mínimo 25% de devolución de los cuestionarios del universo de estudiantes que frecuentan la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*. También los dos instrumentos⁵ se proponen presentar preguntas de naturaleza abierta, semi estructuradas, recurrentes, cerrada, dicotómicas y escalares. El objetivo del primer cuestionario se refiere a la comprensión de las características del tema de la diversidad sociocultural presentes en la *praxis* educativa de los agentes (profesores y alumnos universitarios) de esta investigación; y del segundo, tuvo la finalidad de conocer lo que piensan los agentes de esta asignatura sobre como el tema estaba siendo presentado en el salón de clases, además de favorecer la elección d los agentes para la etapa posterior de esta investigación. La estructura del cuestionario de levantamiento de perfil fue de naturaleza clasificatoria, dividido en tres partes: Datos Personales; Datos Estudiantiles; Datos Profesionales. Detallo los indicadores de cada cuestión para la construcción del perfil del grupo de agente.

Cabe advertir que fue a partir de las respuestas dadas al cuestionario de levantamiento del perfil del grupo que se constituyó el universo de los participantes de las entrevistas, o sea,

⁵ Las estructuras de los cuestionarios I y II se encuentran íntegros en el cuerpo de la tesis

siguieron como agentes aquellos que se dispusieron continuar en la investigación. Esta última fue pensada para ser ejecutada en la quinta etapa de la recogida de información.

Fue aplicado otro cuestionario a los mismos estudiantes/agentes de la asignatura *Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural* de la Formación de Profesores en el *Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Este cuestionario tuvo la finalidad de investigar de forma objetiva y global la concepción de la praxis educativa de los estudiantes/agentes. Busqué entender qué valor poseen los contenidos, objetivos y métodos de la asignatura en cuestión para ellos. El instrumento, de naturaleza informativa, fue organizado en dos dimensiones: impresiones sobre la asignatura y los contenidos esenciales e intervenciones metodológicas en la construcción de la asignatura.

Para proceder a la construcción, aplicación y análisis del cuestionario observé las orientaciones concernientes a construcción de variables escalares en cuanto al tipo, nivel y modelo de escala. Advierto que en este estudio utilicé variables de tipo cualitativas, posibles de tratamiento por la escala de nivel ordinal, que definen la posición relativa de objetos o individuos en relación con una característica, pero no tiene suposiciones en cuanto a la distancia entre las posiciones (GIL, 2006). El cuestionario empleó escalas de cinco puntos, siendo el valor máximo cien (100) y el mínimo cero (0). A partir del valor proporcional de los datos respondidos divididos por los puntos de la escala obtuve el índice medio de este instrumento de cuestionario⁶. En cuanto al modelo asumido para esta investigación, adoptamos la escala Likert, pues ella ofrece una gradación más amplia y consistente de las respuestas de los agentes. Vale advertir que la totalidad de estos valores constituyen elementos alusivos de la actitud favorable o desfavorable.

La exposición metodológica continúa con la estructura del segundo cuestionario, donde detallo los indicadores de los ítems: atendimiento al objetivo, tipo de escala y pregunta referente a cada cuestión.

Los últimos procedimientos realizados fueron las entrevistas realizadas a los agentes, en la cuarta y quinta etapa de esta investigación. La **Elaboración de las entrevistas (3.5.4)** fue muy provechosa para el resultado de este estudio, proporcionando matices al informe de investigación que emprendo en el presente esbozo, a partir de la indagación de los datos y de las opiniones referentes al objeto estudiado. Las ventajas de este instrumento para el estudio aquí presentado fueran visibles, a ejemplo de permitir elucidaciones de datos de los cuestionarios y observaciones, además de favorecer la obtención de datos que escapan a las

⁶ Este dato será profundizado en el capítulo siguiente: desarrollo da investigación.

fuentes documentales. Una de las ventajas es comprender las nances motivaciones de cómo actúa cada agente y lo que dice referente al tema de la diversidad sociocultural, objeto de estudio de esta investigación. Esta etapa investigativa, desarrollada a partir de la estrategia de entrevista, transitó entre la instancia institucional y profesional, como podemos ver en el cuadro abajo:

Estrategia	Instancia	Fuente de recogida de información
Entrevista	Institucional/Profesional	Profesora de la asignatura <i>Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural</i> de la formación de profesores.
Entrevistas	Profesional/Institucional	Estudiantes de los cursos de formación de profesores que actúan como profesores de enseñanza primaria

Cuadro 10: Estrategia, instancia y fuente de recogida de información de entrevista
 Fuente: Acervo de la propia autora

Fueron realizadas entrevistas con tres (03) agentes. Los agentes entrevistados son: la profesora de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* en la enseñanza superior; y, dos estudiantes de esta asignatura que actúan como profesores en la enseñanza fundamental, elegidas en el levantamiento de perfil de los estudiantes de la asignatura y que se dispusieron a participar de esta investigación.

Fue a partir de las respuestas dadas al cuestionario de levantamiento del perfil del grupo que se constituyó la muestra de las participantes de las entrevistas. O sea, seguían como agentes aquellos que se dispusieran a continuar en la investigación y que poseían el perfil deseable, a saber, estar actuando en clases de enseñanza primaria en el mismo momento en que cursa la asignatura *Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural*. Las cuestiones que fueran presentadas para estos agentes giraron en torno de los siguientes aspectos:

- Profesora responsable de la organización de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*: los contenidos curriculares esenciales en la construcción de la asignatura, la conducción teórico-metodológica de la ejecución de la asignatura.
- Estudiantes de la asignatura/profesoras en enseñanza primaria: cómo se da la traducción de los contenidos de la asignatura “*Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural*” en la práctica pedagógica efectuada en clase.

El **análisis de los datos (3.6)** producido en esta investigación fue realizado mediante el **análisis de contenido y triangulación de datos (3.6.1)**, en un proceso de descripción y explicación del fenómeno, examinando unidades de significado coherentes con el marco teórico del estudio y en concordancia con la naturaleza de las estrategias de recogida de información utilizadas. Para esta investigación, utilicé las etapas de análisis de contenido tal como indica Bardin (2002), que prevé la secuencia de construcción de: pre-test; exploración

de material y elaboración de categorías, planteada a posteriori; tratamiento de datos, inferencias e interpretación, lógica del trabajo.

La segunda etapa requirió una exploración de material, partiendo de las lecturas de los contenidos que emergieran de los datos, a ejemplo del cuadro comparativo de las leyes, de los datos de observación realizada en la clase de Enseñanza Superior y Fundamental, de los cuestionarios realizados con los estudiantes de la formación de profesores, y de las entrevistas efectuadas con la docente de la asignatura de Enseñanza superior y las profesora de la Enseñanza Primaria. Los datos del Perfil de los estudiantes de la formación de profesores, de cuño cuantitativo, también los obtuve con el mismo tratamiento. En esta etapa busqué emprender la tarea de codificación del documento (clasificación de las categorías, enumeración o regla de contaje, recorte de las unidades de sentidos).

La triangulación se dio con el cruzamiento de las muestras para fines de análisis de contexto → Descripción e interpretación del caso → Elaboración de las conclusiones → Redacción del informe de la investigación. La triangulación me llevó a realizar ampliaciones y significados de saberes y conocimiento que estimamos como foco central del estudio en cuestión. Realizar comparaciones de muestras es tarea de la triangulación y, bien cuidada, se consolida como promotora de la condición de la investigación cualitativa.

Por tanto, aquí en esta investigación busqué comparar los puntos convergentes y divergentes/las tendencias y regularidades delante al tema de la diversidad sociocultural, desde los documentos legales hasta los institucionales, de ellos para el plano de las prácticas realizadas en la clase de la formación de profesores, de éstas para el discurso de los estudiantes; y finalmente, de los últimos para el plano de las prácticas realizadas en las clases de la enseñanza primaria.

4 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La sección “Desarrollo de la investigación” presenta las particularidades y ajustes del tema diversidad sociocultural en el ámbito de la Formación de profesores de la enseñanza fundamental. Para la realización de tal empresa, amparada por los procesos y procedimientos previstos en la fundamentación metodológica anteriormente detallada, reconocí cómo se dan las prácticas en el salón de clases y el discurso de los involucrados en cada uno de esos

espacios. Es necesario decir que el diseño de investigación, detallado en la sección anterior, se encuentra abajo aplicado y los resultados conforme el método de análisis de la información propuesto también en la fundamentación metodológica, toman cuerpo en esta sección. Inicialmente contextualicé la formación de profesores en la secuencia de la enseñanza fundamental.

Para hacer el relato de la implementación de los resultados que he obtenido en el transcurso de la recogida e interpretación de datos, presentado en la fundamentación metodológica, he de recurrir igualmente a la última sección de la fundamentación teórica dedicada a presentar la discusión del tema de la diversidad sociocultural en el plan de estudios a partir de la organización curricular del curso de formación de profesores en el *Departamento de Educação I* de la *Universidade do Estado da Bahia*.

Basado en ello, discutí el lugar e importancia de la disciplina *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* en el currículo de formación de profesores en el *Departamento de Educação I* de la *Universidade do Estado da Bahia*, continué con el análisis de algunas prácticas en la salón de clases de la asignatura mencionada, a través de documentos y observaciones sistemáticas realizas *in situ*, así como con el análisis de contenido del discurso de profesores y estudiantes. Al final de esta fase presento el perfil de los estudiantes de la asignatura mencionada. El hecho que este procedimiento venga en último lugar está en conformidad con lo planeado en la fundamentación metodológica y justificado en virtud de ser fundamental en la elección de los sujetos que seguirán en la etapa siguiente de la investigación en la enseñanza fundamental.

Para la primera tarea, retomé la discusión presentada en la última sección de la fundamentación teórica, y propongo pasar, visto rápidamente, al tema de la **diversidad sociocultural en el currículo de la formación de profesores en el Departamento de Educación de la Universidade do Estado de Bahía (4.1)**. Vale resaltar que en la última sección de la fundamentación teórica presenté una etapa de investigación sobre las matrices curriculares de tres universidades de Salvador de Bahia para saber si la tres poseía la asignatura que buscaba. Solamente el *Departamento de Educação I* de la *Universidade do Estado da Bahia* traía en su currículo la referida asignatura, lo que la habilitó a seguir en esta investigación, ahora planteo el avance para reconocer los planes de estudios de estas asignaturas cuanto a su carácter y operacionalidad.

Entiendo que el plan de estudios de las asignaturas de esta institución puede estar en conformidad con las determinaciones legales, ya que presenta las cuestiones de la diversidad

sociocultural en algunos momentos puntuales en su red curricular que articula diversas asignaturas. En la secuencia se expone la manera como **las disciplinas que discuten la diversidad sociocultural (4.1.1)** son tratadas en la matriz de tres currículos, a saber, Pedagogía –años iniciales de enseñanza fundamental-, Pedagogía –educación infantil-, y Pedagogía –gestión y coordinación del trabajo escolar. Vale destacar que estos tópicos han tenido como referencia teórica a Candau (2008), Moreira (2008) y Payá (2000).

Las dos asignaturas que discuten la cuestión de la diversidad sociocultural de los currículos del curso de Pedagogía son: *Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro e Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*. Analizo ambas disciplinas a través de dos tamicos: el carácter y la operacionalidad de ellas en el plan del curso. El carácter, porque me interesa la composición, lo que funda acciones que tienen que desarrollar alumnos y docentes, por lo que se constituye en elemento sustantivo de análisis al indicar lo deseable en la formación; y, la operacionalidad por interesarme en cómo funciona y cómo se integra en la composición curricular el indicativo de lo que es posible hacer y cómo hacerlo, una manera práctica de regular lo posible en la interacción docente alumno.

En cuanto a la carácter, la asignatura *Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro* es opcional y está localizada en el cuarto (4º) semestre del plan. Posee una carga horaria de cuarenta y cinco (45) horas y se dedica a analizar los aspectos de raza, identidad y diversidad en sus aspectos históricos y conceptuales. Por otro lado, la disciplina *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* se trata de una disciplina obligatoria del séptimo semestre (7º) del plan y cuenta con una carga horaria de setenta y cinco (75) horas de clase. Se ofrece regularmente de forma anual y tiene el objetivo de abordar el tema de la diversidad sociocultural al discutir los problemas de un pueblo que por mucho tiempo fue explotado en la sociedad brasileña. Lo anterior es extremadamente importante en el contexto educacional actual que ha visto que los documentos legales son una piedra de toque para el tratamiento de los asuntos de la diversidad cultural.

En lo referente a la operacionalidad de las asignaturas implicadas en el currículo de la licenciatura, la optativa *Diferenças Étnico-Raciais no Sistema de Ensino Brasileiro* nunca vio la luz, nunca ha sido impartida en función de la organización del currículo en el Departamento, que solamente ofrece una optativa por semestre entre las disponibles en su composición curricular y esta asignatura jamás fue elegida.

Tenía interés en investigar las dos asignaturas, todavía, como esta no se ha impartido, me vi forzada a limitarme a la segunda, es decir, a la asignatura *Processos Civilizatório e*

Pluralidade Cultural, lo que considero bastante oportuno en virtud de ser una asignatura con una carga horaria y obligatoria en el currículo de la formación de profesores investigada. Vale decir que la observación fue realizada con la primera oferta de clase de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*, la operacionalidad de esta disciplina, en la dinámica del curso, es objeto de un análisis que se cobijó en la perspectiva de comprender **las prácticas en el sala de aula de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* (4.1.1.1)** a partir del análisis del planeamiento semestral de la asignatura y de las prácticas puntuales percibidas durante el periodo de observación.

Vale registrar que tales análisis, tanto de la programación como de las prácticas, de la asignatura sobre diversidad sociocultural en la formación de profesores están basadas en las categorías elaboradas a posteriori, en el procedimiento de análisis de documentos y basado en ítems que componen los planes docentes de todas las asignaturas: objetivos, sustentos teóricos, sumario de la asignatura, directrices metodológicos de los contenidos tratados en la disciplina; propuesta ideal para trabajar el tema de la diversidad sociocultural; contribución de la asignatura al diseño curricular del *Departamento de Educação I (UNEB)*; legislación de enseñanza de la asignatura; directrices metodológicos de los contenidos tratados en la disciplina; cohesión del discurso teórico (conceptual) / directrices metodológicos en relación con el tema de la diversidad sociocultural que más se presentan en la construcción y planeamiento de la asignatura.

El análisis propuesto de los planes docentes circula en torno a categorías que fueron surgiendo a lo largo de la trayectoria de esta investigación y que se enumeraron al inicio de esta sección. Comprender cuáles son las características del tema de diversidad sociocultural que se encuentran en los documentos y prácticas de la institución de formación de profesores lleva a comprender cuál es la cualidad del camino entre lo que es idealizado en la sociedad política a lo que es planificado en la institución y en lo que es realizado en el salón de clases de la misma institución.

Aquí propongo la síntesis que resulta del análisis de la programación semestral de la asignatura. Comprender las características entre lo anunciado en la sociedad política hasta lo planeado en la institución. La relación ley de enseñanza y asignatura revela que la programación de la asignatura tiene su enfoque en la observancia de la ley 10.634/03 y cumple la LDBEN 9.394/96.

La contribución de la asignatura al diseño curricular del Departamento de Educação I /UNEB es reorientar la mirada de los estudiantes para África y toda su construcción cultural,

de manera que ellos perciban el significado de la tradición africana que está presente en el cotidiano brasileño. El sustento teórico de la asignatura trae los ‘modos de vivir’ que caracterizan los valores y lenguajes de distintas comunidades en el Brasil. Referente a los objetivos de la asignatura el énfasis está en las maneras de afirmación de las poblaciones africano-brasileñas. El sumario de la asignatura es muy ambicioso, pues se observan contenidos de la antropología, sociología, política, lingüística, economía, religión, historia del África y del Brasil, con carga horaria de 60 horas semestrales.

Percibo que las directrices metodológicas se encuentran a servicio de actividades más horizontales, pero no hay reflexión de tratar de manera transversal otros contenidos. Está evidente que para los agentes la manera ideal para trabajar el tema es la efectuada y que otra perspectiva de conducción para la asignatura no es posible.

Notorio es que la cohesión del discurso teórico / directrices metodológicas está compuesta por la unión de los “lenguajes de la civilización africana y su continuidad en las Américas” a través de la sistematización de elementos de análisis presentados a lo largo del semestre. Sobresale la ausencia de procedimientos que delinear la conducción teórica de los asuntos tratados. Finalmente, las posibilidades y límites del tema no son explícitas, antes traen el “mosaico” de cuestiones enumeradas que configuran como urgentes a ser tratadas.

El apartado *Práticas pontuais da disciplina Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* se refiere a los eventos que marcaron la culminación del trabajo propuesto en la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*. En este momento fueron diseñadas algunas actividades que movilizaron a estudiantes y profesores del *Departamento de Educação I*– en torno a las discusiones propuestas en la asignatura, a saber, una conferencia y una mesa redonda denominada “*A Força do Negro está na sua própria civilização*” y una exposición “*Mostra Africano-brasileira de Perspectivas didáticas*” y de trabajos realizados a lo largo del semestre. En todos los eventos la participación de los estudiantes fue muy intensa, uno de los objetivos de la asignatura. La cohesión del discurso teórico/directrices metodológicas resultó en actividades plurales, estimulantes y desafiantes. Son las siguientes:

- las influencias africanas en la culinaria brasileña, en especial en el nordeste del Brasil, donde está ubicada Salvador de Bahía;
- la sonoridad africana, cuyo enfoque son instrumentos musicales y los ritmos empleados por los esclavos e indios en el período de colonización brasileña;
- el estudio sobre los usos y costumbres Afro-indígena, enfocando la artesanía de origen indígena y africana, tal como la orfebrería africana en cuentas, además del cobre

utilizado en la producción de joyas africanas y el peinado africano, con sus adornos y trenzas;

- el estudio etnográfico topográfico de la cercanía de *Cajazeiras* – un *quilombo* en Salvador, realizado por estudiante de la asignatura;
- la exposición de muñecas negras y su aceptación en el mercado de juguetes en Brasil y resto del mundo.

Después de realizar el análisis de los documentos y prácticas de la asignatura aquí estudiada busqué comprender **la perspectiva de la asignatura *Processos Civilizatórios e Pluralidade Cultural* por la perspectiva de los involucrados (4.1.1.2)** con la finalidad de entender el punto de vista de los agentes involucrados en esta investigación referente a la contribución de la asignatura en la discusión de la temática de la diversidad sociocultural. Inicio con el **Discurso de los involucrados I: con la palabra la profesora (4.1.1.2.1)** al traer como propuesta el análisis de la entrevista con la profesora responsable por la programación y conducción de la asignatura. El tema del análisis es el reconocimiento de la voz del docente tanto sobre sus impresiones como sobre sus contenidos esenciales y las intervenciones metodológicas de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*. La labor realizada me llevó a desvelar el camino entre lo que es planificado hasta lo que es ejecutado. Para la realización de este análisis, tomé las categorías que surgieron a lo largo de la trayectoria de la investigación, fueron utilizadas para analizar el planeamiento y las prácticas de la asignatura objeto de esta investigación. Utilizo las mismas categorías oriundas del procedimiento de análisis del plan docente para encontrar la intersección entre las directrices del plano, de las acciones y del discurso de la docente en clases de enseñanza superior.

Respecto a la relación ley de enseñanza y asignatura, la profesora apunta que la asignatura está inserta en el diseño curricular de formación de una universidad situada en un entorno donde la población tienen ascendencia africana y que ésta sufrió con una praxis pedagógica construida a partir del alejamiento y ataques a su identidad a lo largo de los siglos. Los objetivos de la asignatura destacan la diferencia sociocultural y son propuestos elementos de reflexión a los obstáculos de la identidad sociocultural, en especial referente a la educación. El sumario de la asignatura es muy fragmentada, por lo que el tema se estudia a partir de enunciados determinados en términos de discurso, aspecto, modalidad, valores de las civilizaciones africanas y afrobrasileña.

La docente indica ser el reconocimiento y el análisis de la ley 10.639/03 la base teórica de la asignatura, motivada por el gran debate sobre su implementación y las directrices metodológicas instrumentalizan capacitan a su vez a los estudiantes para la intervención metodológica como futuros profesores de la enseñanza fundamental. Tocante a la manera ideal para trabajar el tema es el trato semántico el que permite ampliar la reflexión de los estudiantes sobre los conceptos trabajados.

Referente a la cohesión del discurso teórico/directrices metodológicas la docente informa que sugiere una selección de contenidos bastante coherente con los intereses de los estudiantes y que las directrices metodológicas atienden a la necesidad de este vínculo teoría/metodología. Todavía, no hay una pista de “cómo hacer”, cómo se procesa esta reflexión teórico-metodológica. Y, concerniente a las posibilidades y límites, la docente destaca la supremacía de algunas asignaturas y muestra espíritu de apertura, desde que no sean relegadas las discusiones de los pueblos africanos.

El paso siguiente consistió en analizar el **Discurso de los involucrados II: los alumnos de la asignatura de *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural (4.1.1.2.2)***, cuya finalidad fue la de conocer las impresiones sobre los contenidos esenciales y las intervenciones metodológicas de la disciplina para comprender las características del tema de la diversidad sociocultural que están en la praxis educativa de profesores y alumnos en el proyecto de formación de profesores del *Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. A partir del análisis de la programación, de la observación de las prácticas de la asignatura, de las entrevistas a la profesora y de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la disciplina en cuestión construí las siguientes categorías: objetivos, base teórica y sumario de la disciplina, directrices metodológicas de los contenidos tratados en la asignaturas; manera ideal para trabajar el tema de la diversidad sociocultural; contribución de la disciplina en el diseño curricular del *Departamento de Educação I/UNEB*; legislación de enseñanza-disciplina; posibilidades de redimensionamiento de la disciplina; contenidos didácticos de la disciplina; directrices metodológicas en cuanto al tema de la diversidad sociocultural para la educación fundamental; posibilidades y limitaciones del tema de diversidad sociocultural que más se presentan en la construcción de la programación de la asignatura. Después de utilizar las mismas categorías analizadas en las acciones de y en el discurso de la docente, necesitaba entender cómo los alumnos en las clases de enseñanza superior, reconocen y validan el proceso del transcurso de la asignatura.

Los objetivos son muy importantes en la visión de los alumnos de la asignatura.

Solamente ponderan que los objetivos son bastante amplios en vista del tiempo disponible. Concerniente a la importancia de los contenidos, los agentes fueron enfáticos al declarar su importancia para el contexto social brasileño y que su contribución al diseño curricular sigue las razones de afirmar la compensación/reparación histórica y el diálogo cultural.

La relación ley de enseñanza y asignatura, cuyo enfoque se asienta en la perspectiva africana, fue defendida por grande parte de los alumnos, en virtud del significado social del contexto donde la universidad está ubicada y de la importancia del análisis de la ley 10.639/03. Todavía, una parcela de estudiantes cree que los contenidos y la manera de discutir la temática suponen una postura endógena. Concerniente a la cohesión del discurso teórico/directrices metodológicas hay consenso entre el discurso teórico-conceptual/directrices metodológicas. Sin embargo, referente a los comentarios sobre cómo las directrices metodológicas de la asignatura posibilitan la habilidad y sensibilidad para trabajar el tema en clases de la enseñanza fundamental, hay una disconformidad en las contestaciones de los alumnos que revela que no lo perciben como atributo de la asignatura.

En la secuencia el **Perfil de los involucrados: profesora y estudiantes (4.1.1.3)** de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* se presentan los perfiles de los principales agentes. La elaboración de un perfil docente da pistas acerca del trazo constitutivo de la asignatura y de las opciones que acaecieron alrededor de la conducción del trayecto de la disciplina a lo largo del semestre. El levantamiento del perfil de los estudiantes involucrados en la asignatura sirvió a dos finalidades: conocer el público que frecuenta la asignatura, que por ser obligatoria el perfil de los/las estudiantes se identifica con el de quienes cursan la carrera en cuestión, además de favorecer la elección de los agentes de la etapa posterior a esta investigación, a partir del perfil deseable.

El perfil de la profesora fue especificado en el propio ritual de la entrevista cuando quedó explicitado que ella es referencia en su área, dado que desenvuelve estudios e investigaciones en el área de educación basada en la epistemología africana. Teniendo en cuenta su militancia en el área de estudios, la profesora asumió esta asignatura que exige del educador una mediación diferenciada, posibilitadora de discusión en una temática que durante tanto tiempo estuvo cercada de preconcepciones, negaciones y situaciones de conflicto.

El perfil de los estudiantes fue realizado vía cuestionario con todos los estudiantes que cursaron la asignatura y fue realizado con base en las siguientes categorías de análisis: datos personales, datos estudiantiles y datos profesionales:

En lo que se refiere a los datos personales el interés giró en torno a edad, género, estado civil y si tienen hijos –en caso afirmativo, cuántos hijos tienen-;

- Datos estudiantiles. Importaba saber si el curso de Pedagogía es la primera formación del estudiante o si él tiene otra formación anterior. También interesa saber el año de ingreso en Pedagogía y el motivo de elección del curso como formador profesional; de igual manera, si ya inició el *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* y sobre cuál temática se inclina, además de conocer las pretensiones sobre los estudios en nivel Posgrado.
- Finalmente, los datos profesionales proporcionaron información sobre si los estudiantes actúan o no, como docentes en clases de la enseñanza fundamental. Para aquél que actúa en clase de enseñanza fundamental, el interés se moviliza en relación con la naturaleza de la institución y en la secuencia del año escolar de la que es responsable. Para aquellos que no actúan como docente hubo un interés en saber si los estudiantes tienen otra ocupación profesional. Y, para aquellos que ejercen como docentes en clase de enseñanza fundamental, cómo conciliaban el trabajo como docentes y sus estudios en Pedagogía.

Dentro de los que conciliaban el trabajo como docentes y los estudios en Pedagogía fueron contactados, posteriormente, cuatro –dos en el turno matutino y dos en el vespertino-. Estos fueron los agentes de la siguiente etapa del desarrollo de la investigación de campo, a saber, cómo el tema de la **diversidad sociocultural en el Enseño Fundamental (4.2)** es tratado por estos estudiantes, en tanto profesores.

La etapa siguiente tuvo la intención de saber cómo la planificación prevista se lleva a cabo en relación con el tema de la **diversidad sociocultural en el salón de clases de la Enseñanza Fundamental: alumnos/profesores de la Formación de Profesores en el Departamento de Educação I de la Universidade do Estado da Bahia - UNEB (4.2.1)**. Aquí está presentada por completo la descripción de las prácticas y el análisis de los discursos de las alumnas de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* en el papel de docentes de enseñanza fundamental. El objetivo de esta etapa es atender cómo el tema de la diversidad sociocultural está presente en la praxis educativa (en la enseñanza fundamental) de los agentes (alumnos) en formación del curso del *Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*.

Esta etapa, por tanto, involucra el ciclo en cuanto a la observación de cualidad entre la teoría/la planificación /el discurso/y la real acción real referente a la temática de la diversidad

sociocultural. De ahí la importancia en comprender el desdoblamiento entre discurso y actuación profesional del que actúa en clases de enseñanza fundamental y que está cursando el plan de estudios de formación de profesores. La elección de agentes fue realizada a partir del análisis del perfil efectuado en el salón de clases de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* del programa de Pedagogía en el periodo que corresponde a la etapa anterior de este proceso de investigación.

En aquel momento fueron seleccionados cuatro estudiantes de la asignatura como agentes de la etapa de investigación -la quinta etapa-, ya que se enmarcaban en el llamado “perfil deseable”, fijado en aquel periodo en el que los estudiantes elaboran los criterios de ser estudiante regular de la asignatura. Al mismo tiempo, actuaron como docentes en el salón de clases de los grados de enseñanza fundamental. Cabe resaltar que de las cuatro estudiantes contactadas para participar como agentes en la investigación, sólo dos de ellas accedieron abriendo sus salones de clase para las observaciones y atendieron los encuentros de las entrevistas. Las otras informaron que no tenían interés o condiciones para informar sobre las tareas que realizaban.

A partir de ello, avancé en dirección a la etapa posterior de la formación de profesores, referente a las prácticas y a la construcción de directrices en relación con la cuestión de la diversidad sociocultural en clases de los grados iniciales de enseñanza fundamental. Vale considerar que la propuesta aquí emprendida es doble: la primera, **las prácticas en el aula de Enseñanza Fundamental de los alumnos de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* (4.2.1.1)** muestra la narrativa de las experiencias vividas por las profesoras “A” y “L”, alumnas de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* del plan de estudios de formación de profesores–Pedagogía de años iniciales de enseñanza fundamental –que actúan también como profesoras en clase de enseñanza fundamental-; la segunda, presenta la voz de estas profesoras sobre sus impresiones, en cuanto a la práctica que ellas realizan en el salón de clases, en relación con las vivencias en la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*.

Esta etapa de la investigación intenta comprender el desdoblamiento de la actuación de las alumnas/profesoras, elegidas como agentes, para observar cómo la discusión del tema de la diversidad sociocultural está en la práctica pedagógica de las profesoras. Para ello, fue examinada la planificación pedagógica de las profesoras, así como también se realizaron observaciones en la vida cotidiana acaecida en los salones de clases.

El análisis de la práctica se inicia con la profesora “A”, que actúa en la clase de 2º año de enseñanza fundamental, en una escuela de la red particular de educación que queda en el suburbio ferroviario de Salvador, Brasil; viene a ser una localidad menesterosa de cercanía, conocida por la línea ferrocarril que conecta a los barrios centrales de Salvador. A continuación narro el análisis de la práctica de la profesora “L”, que actúa en la clase de 2º año de enseñanza fundamental, en una escuela de la red municipal de enseñanza que queda al final de la Línea de Pernambués, un barrio caracterizado como popular. La intención es observar cómo la discusión del tema de diversidad sociocultural está en la práctica pedagógica de las profesoras.

Necesitaba saber cómo los contenidos y las intervenciones metodológicas propuestas en la asignatura, son practicados en lo cotidiano de las escuelas de Enseñanza Fundamental. Referente a los contenidos didácticos y directrices metodológicas, fueron observados los siguientes registros: en literatura, fue realizada una actividad basada en un cuento que focalizaba los costumbres de una comunidad africana; en historia, fue discutido el período de la esclavitud de africanos enviados para Europa y América; otra actividad apunta la contribución de los negros en la cultura Brasileña; y la actividad de la semana de la consciencia negra. Observo que las directrices en el salón de clases de Enseñanza Fundamental pierden algo de fuerza en su desarrollo sin estar vinculadas a la discusión del tema, del diálogo entre profesora y estudiantes.

Cabe destacar que se discutieron las categorías de análisis de la observación de la práctica pedagógica de las profesoras: contenidos didácticos y directrices metodológicas de los contenidos tratados en la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* que instrumentalizaron para la intervención metodológica alrededor del tema de la diversidad sociocultural para la enseñanza fundamental. Estas son oriundas de las categorías elegidas desde la primera entrada en el campo, conforme se ha explicado anteriormente y, de todas ellas, son las que más conectan las acciones de la alumnas/profesoras en el salón de clases con las vivencias de éstas en la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*.

Vale registrar que la observación realizada en esa aula se dio en el periodo de las conmemoraciones de la “semana de la conciencia negra” y que todas las actividades estaban volcadas en esa temática. El reconocimiento de la práctica de enseñanza de las docentes es el punto focal del análisis, en el sentido de comprender cuáles son las características del tema de la diversidad sociocultural que están en su práctica pedagógica de los años iniciales de enseñanza fundamental. Este procedimiento devela el camino entre lo que es planeado hasta

lo que es ejecutado referente a la discusión del tema en cuestión. Interesa particularmente saber cómo los contenidos y las intervenciones metodológicas propuestas en la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*, se presentan en su discurso, cómo son llevadas a cabo en la práctica pedagógica de las agentes que actúan en la vida cotidiana de las escuelas de enseñanza fundamental.

En la secuencia; presento el **discurso de los involucrados III: las alumnas de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* en su rol de docente de la Enseñanza Fundamental (4.2.1.2)**. El punto en cuestión es el reconocimiento de la voz de las profesoras sobre sus impresiones en torno a su práctica de enseñanza, como consecuencia de su revisión de contenidos esenciales y de las intervenciones metodológicas vividas en la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*. Comprender cuáles son las características del tema de la diversidad sociocultural que están en la praxis educativa, que permea el salón de clases de los años iniciales de enseñanza fundamental, me lleva a desvelar el camino entre lo que es previsto hasta lo que es ejecutado en referencia a la discusión del tema en cuestión.

Particularmente, interesa saber cómo los contenidos y las intervenciones metodológicas propuestas en la disciplina *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* son llevados a cabo en la práctica pedagógica de las agentes que actúan en el cotidiano de las escuelas de enseñanza fundamental. Las categorías de análisis son: Manera ideal para trabajar el tema de la diversidad sociocultural en el cotidiano de la escuela a partir de la contribución de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*; Contenidos didácticos de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* posibles de ser tratados en lo cotidiano de la escuela; Orientaciones metodológicas de los contenidos tratados en la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural* que instrumentalizaron para la intervención metodológica en lo cotidiano de la escuela; Cohesión del discurso teórico conceptual/encaminamientos metodológicos referente al tema de la diversidad sociocultural para la Enseñanza Fundamental. Estas son oriundas de las categorías elegidas desde la primera entrada en el campo, conforme lo explicado anteriormente y siguen como referentes para el entendimiento de la relación entre las acciones en clases de enseñanza superior y en las clases de enseñanza fundamental.

Según el relato de las agentes, la manera ideal para trabajar el tema en la enseñanza fundamental requiere algunos tópicos importantes sobre la cuestión de la valorización de la población negra en la sociedad. Antes de la asignatura, en la universidad, las profesoras

solamente trabajaban las fechas conmemorativas, como el “día del indio” y la “semana de la consciencia negra”. Los contenidos didácticos referentes a este tema eran tratados de manera limitada y, al participar de las clases de la asignatura en la universidad, fueron insertando elementos de reflexión sobre la diversidad sociocultural en sus salones de clases de la Enseñanza Fundamental.

Afirman también la necesidad de educar a los alumnos a participar de manera más provechosa de actividades que posibiliten crear una rutina más reflexiva en el salón de clases. Antes de frecuentar la asignatura en la universidad, este contenido /metodología no constaba en sus prácticas pedagógica. A partir de la asignatura entendieron la importancia de estas prácticas. Alusivo a la discusión acerca del discurso teórico-conceptual/directrices metodológicas del tema, percibieron más debidamente sus propios salones de clases, que ellas definen como un espacio de mucha tensión y conflicto que emergen en lo cotidiano para el desarrollo de una identidad que construya vínculos de convivencia entre los diferentes sectores de la sociedad.

Al final de esta sección, realicé un análisis de **convergencia entre lo dicho y lo vivido (4.2.1.3)**. Al analizar la práctica pedagógica y el discurso acerca de estas prácticas de las profesoras, buscando los matices de los contenidos y directrices metodológicos volcados en la discusión del tema de la diversidad sociocultural, registro las siguientes reflexiones: la primera se refiere a los tiempos/procesos desarrollados en el salón de clase referentes a la discusión de la diversidad sociocultural, es decir, el tiempo total dedicado a trabajar el tema; la segunda describe los trabajos procesuales, a saber, las prácticas de clase que pueden ubicarse en la hora de asignatura o trabajarse durante más días, como proyectos; la tercera narra el distanciamiento entre el discurso y la práctica.

Finalmente, se torna necesario que las profesoras tengan intenciones sólidas de reevaluar sus propias posiciones, saberes y metodologías, en el sentido de reconocer qué actividades planear, qué recursos utilizar y cómo la escuela puede colaborar y así volverse un espacio de garantía para el tema de la diversidad sociocultural al posibilitar que el conocimiento que emerja de la propia práctica. Para Alarcão (2000) esto es posible con el diálogo con los pensamiento, deseos y frustraciones de uno propio y de los demás. Al proponerse a esta evaluación, el profesor hace uso de sus prerrogativas como profesional intelectual que marca su acción a partir de la práctica reflexiva.

5 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la investigación desarrollada en la tesis “**La diversidad sociocultural en el ámbito de la formación de profesores: el caso da Universidad del Estado da Bahía (UNEB)**” reflexioné acerca del tema de la diversidad sociocultural en la educación brasileña, específicamente en la formación de profesores, al escudriñar la dialéctica que subyace en el nivel del proyecto social, en la praxis educacional y en la formación de profesores de cara a la diversidad sociocultural.

Como culminación de esta propuesta, procuré, en la sección **Rescatando la conclusión: del proyecto a la conclusión (5.1)**, esbozar deliberaciones como “amarre de puntos” desde el proyecto, pasando por el análisis de la validez de los objetivos propuestos, que me permitió seleccionar de los diversos caminos posibles, los que me llevaron a cumplir el recorrido trazado, hasta llegar al informe que relata el camino andado. Vale señalar que **la intencionalidad de la investigación: validez de los objetivos propuestos y trayectos recorridos (5.1.1)** no es una tarea fácil, antes involucra una percepción aguda del proceso y del producto de la investigación, así como de la propia conducción efectuada a lo largo de este proceso de investigación.

Además, me interesa señalar la importancia de las contribuciones espontáneas que recibí a lo largo del trayecto. Aportes que me hacen pensar que el asunto tratado es un tema que se encuentra manifiesto en todos los sujetos investigados, todas las personas involucradas en el proyecto tenían algo que narrar, sea una experiencia, sea un concepto, sea una sugerencia.

Las acciones que permitieron el logro del objetivo general de esta investigación estuvieron basadas en la formulación de los objetivos específicos. Por lo tanto, cabe aquí mapear, en las secciones de esta investigación, dónde cada objetivo fue alcanzado. En lo que respecta a las noticiones recuperadas como apoyo cabe señalar que orientaron pertinentemente mi trabajo. El andamiaje conceptual me permitió contextualizar el tema de estudio. Nociones como sociedad, cultura, comunicación intercultural me condujeron a valorar el proceso educativo como acción sobresaliente en la sociedad democrática, pues es una forma de abrir el tema soterrado a lo largo del sistema educativo.

Pasar visado sobre la organización del sistema educativo brasileño fue una forma de historiar las temáticas culturales y las dificultades que tiene el sistema para atender la diversidad de grupos que se configuran a la sociedad brasileña, sociedad eminentemente multicultural. El reconocimiento del marco jurídico es valioso, pues delimita lo que es deseable y posible en la educación sociocultural, da dirección al reconocimiento de las identidades que estuvieron soterradas en el pasado y sugieren acciones posibles para recuperar la discusión olvidada. De ahí pasé a rastrear cómo el tema es trabajado en el contexto universitario dedicado a la formación de profesores para enseñanza fundamental. Aquí se dieron cumplimiento a los primeros cuatro objetivos del proyecto inicial. El quinto objetivo me permitió centrar mi caso, analizar las características de la diversidad sociocultural en el programa de formación de profesores del Departamento de Educación de la Universidad de Bahía, en especial la disciplina *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*.

Se realizaron las actividades previstas en el sexto y séptimo objetivos al observar a los agentes (profesores y alumnos) que actúan en la disciplina señalada. En esta fase los productos fueron variados; por un lado, registros de observación de la interacción desplegada en las sesiones de clase, por otro lado, construí el perfil de los involucrados en el proceso.

El trabajo muestra además de objetivos, las preguntas que orientaron las reflexiones. En **respondiendo a las cuestiones presentadas (5.1.2)** deliberé sobre el tema de la diversidad sociocultural en la educación brasileña, a partir de algunas preguntas. Las dos primeras están relacionadas: ¿Qué se enuncia en la sociedad política (proyecto social/praxis educacional/formación de profesores) ante la diversidad sociocultural? y ¿Cómo el tema de la diversidad sociocultural está en la pauta de formación de profesores para la enseñanza fundamental? Las cuestiones fueron organizadas en el sentido de ofrecer sustento al proceso de elaboración de la investigación. Me permitieron trazar la secuencia entre los aspectos normativos sobre el tema de la diversidad sociocultural, que posteriormente se incluye en los planes de estudio. La tercera pregunta me llevó al análisis concreto del plan en relación con los planes de estudio de la ciudad de Salvador que se dedican a la formación de profesores.

La cuarta y quinta preguntas están relacionadas (¿lo que es planeado es ejecutado en el nivel institucional en los cursos de formación de profesores en la ciudad de Salvador de Bahía? y ¿lo que se planifica es lo que se ejecuta en el nivel institucional, en los cursos de formación de profesores del Departamento de Educación I de la Universidad del Estado de Bahía –UNEB-)? Por un lado, el análisis me condujo a percibir la relación entre lo planeado y lo ejecutado en los planes de la ciudad de Salvador y después en los de la UNEB. En su

conjunto, me permitieron realizar el análisis contextual que me llevó a observar las clases en donde se imparten contenidos previstos con el tema de diversidad sociocultural.

Dos preguntas más dieron pie a conocer lo que se da en la interacción escolar. La sexta pregunta me dirigió al nivel de las clases. ¿Cómo lo que se planifica en el nivel legislativo y en el nivel institucional, está presente en la praxis educativa de los agentes (profesores y alumnos) que actúan en los cursos de formación de profesores del Departamento de Educación I de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB)? Con ello valoré la narrativa y los principios teóricos y metodológicos que la institución formadora pone en acto en el proceso formativo de la asignatura *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*, que está vinculada con los tipos de investigaciones que se realizan a nivel local, regional y nacional. Además, mostré que los contenidos formativos a nivel institucional orientan, a nivel cultural, acciones de afirmación de la diversidad. En este apartado expuse las tensiones que existen entre las políticas, los contenidos, las acciones formativas y el contexto de realización cultural de la diversidad sociocultural.

Dado que el plan de estudios tiene un espacio para realización de prácticas profesionales, esta acción me permitió dar cauce a la séptima pregunta ¿Cómo lo que se ejecuta a nivel institucional está presente en la praxis educativa (en la enseñanza fundamental) de los agentes (alumnos) en formación del curso del Departamento de Educación de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB) sobre el tema de la diversidad sociocultural?

La observación de los salones de clase me lleva a plantear que sobresale la dificultad en el manejo del tema de la diversidad sociocultural en la enseñanza fundamental, dada su complejidad y el desconocimiento general para transformar los conceptos en actitudes y posturas que puedan ser positivas en el tratamiento del tema. Lo que me impulsó a la investigación fue la observación entre: la teoría → la planeación → el discurso → la acción. O sea, entre lo que es pensado en la esfera política de la sociedad, Legislativo/Ejecutivo, y lo que es efectuado en la esfera de la sociedad civil, en la práctica pedagógica de la formación de profesores y en las actividades prácticas que involucran al profesional (en formación) que actúa en clases del 1º al 5º año de enseñanza fundamental. En su conjunto, éstos fueron los antecedentes de la investigación.

Para orientarme en la tarea de construir afirmaciones en esta sección de conclusiones de la investigación, sentí la necesidad de responder al problema y a las cuestiones básicas que constantemente nortearon tanto el proyecto como la investigación propiamente dicha. Los

interrogantes que constituyeron las cuestiones básicas de la investigación, se tradujeron en acciones que permitieron dar respuesta al problema de investigación.

Considero pertinente la inclusión permanente de la temática de la diversidad sociocultural, pues a la educación inicial asisten niños y niñas entre los 7 y los 11 años edad, y esa inclusión es importante para posibilitar en los niños y niñas la transformación de hábitos mentales referidos a la diversidad sociocultural. Se requiere de más investigaciones y en especial del desarrollo de propuestas innovadoras que propongan, a partir de una gran diversidad de estrategias pedagógicas mejoras en la educación elemental respecto al tema en cuestión tratado en esta indagación.

Al hacer la evaluación de la investigación realizada, tengo conocimiento de los logros y de los límites de esta investigación. Referente a las limitaciones apunto lo del procedimiento de entrevistas con los agente clave en las dos últimas etapas de la investigación. Me gustaría tener un número más expresivo de informantes, todavía estos agente fueran seleccionados a partir de la elaboración de perfil de los informantes matriculados en la clase de la asignatura de *Processos Civilizatório e Pluralidade Cultural*, previsto en el proyecto de la investigación. Si bien es un número reducido, hay que tener en cuenta el carácter voluntario de la participación de estos agentes. Subrayo que otras prácticas investigativas fueran aplicadas, a saber, el trabajo de las observaciones, los cuestionarios y también el análisis de documentos.

Particularmente, tengo un sentimiento de éxito al elegir este tema como objeto de deliberación. Al repasar las iniciativas de la instancia política verifiqué cómo ellas se traducen en la sociedad civil, cabe advertir que algo se mueve, aunque lentamente, en pro de la educación para la actuación ciudadana y de los valores de la tolerancia y respeto a la diferencia

Finalizo esta sección mencionando los impactos en este espacio/tiempo del análisis que la reflexión tuvo sobre mí, desde la perspectiva académica y personal. Es importante señalar cuán provechoso fue estudiar el tema **“la diversidad sociocultural en el ámbito de la formación de profesores: el caso de la Universidad del Estado da Bahía (UNEB)”**. Fueron muchos aprendizajes y saberes con los cuáles conté a lo largo de esta construcción. Fue benéfico para mi vida personal y profesional y con seguridad tendrá efectos en la institución donde trabajo. No se dejó de lado reconocer los efectos que ya se plasman en mis propias aulas y en mi labor como parte integrante del grupo de docentes de la universidad.

Este tema se constituyó en un espacio/momento de reflexión y de análisis, pues él me ofreció elementos para el reconocimiento de la legitimidad de las expresiones culturales de un

pueblo, así como de la comprensión de que respetar y valorizar las diferencias étnicas y culturales no es sólo una tarea de un segmento de la población, en todo caso es tarea de todos los ámbitos de la sociedad para caminar en dirección de una sociedad que está en ejercicio democrático.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN LA TESIS

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed
- AA. VV (1998). *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI.
- Bardin, L (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Boni & Quaresma. (2005) *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho, p. 68-80. Retirado en: 15.07.2008 de fuente de www.emtese.ufsc.br.
- Booth, W.C., Colomb, G.G., Williams, J.M. (2001) *Como convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Brasil. Bahia (2004). *Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do ensino Fundamental*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.
- Brasil. Bahia (2004). *Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia para a Educação Infantil*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.
- Brasil. Bahia (2004). *Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia para a Gestão e coordenação do Trabalho Escolar*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.
- Brasil. Bahia (2004). *Projeto de Adaptação curricular do Curso de Pedagogia para a Educação Básica*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia.
- Brasil, (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Retirado en: 20.08.2006 de fuente de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Editora do Brasil S/A. 1996.
- Brasil, Câmara Municipal de São Paulo (2002). *Plano Diretor Estratégico*. Substitutivo nº 2002 ao projeto de lei nº 290/02.
- Brasil (1997) *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, verificar data da publicação e a sessão. Retirado en: 02.10.2006 de fuente de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>

Brasil. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1998). *Diretrizes para o ensino fundamental*. Brasília: MEC / CEB. Retirado en: 02.03.2007 de fuente de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB04_1998.pdf

Brasil (2003). *Lei n.º 10.639*, de 09 de janeiro de 2003. Retirado en: 02.03.2007 de fuente de: http://www.sesesp.org.br/portal/index/legislacao_leis_historico

Brasil (2008). *Lei n.º 11.465*, de 28 de março de 2007. Retirado en: 18.05.2009 de fuente de <http://comitedehistoria.wordpress.com/2008/03/29/historia-e-cultura-dos-indios-disponiveis-no-portal-dominio-publico/>.

Brasil (1985) - *Proposta Curricular, magistério de 1º grau*. Série Estudos - vol.XIII - Gov, João Durval Carneiro (Governo do Estado da Bahia – SEC) Departamento de Educação de 1º e 2º grau.

Bruckner, P. (1999). *La tentación de la inocencia*. 3 edición. Barcelona: Anagrama.

Brusquets, M.D; Cainzos, M; Fernández, T; Leal, A; Moreno, M; Sastre, G. (2000). *Temas transversais em educação bases para uma formação integral*. 6 ed. 2 imp. Trad.: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática. Série Fundamentos.

Cabrera, F. *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. In Bartolomé, M. (2002), *Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural*. Barcelona. (coord.) Narcea.

Candido, A. *A sociologia no Brasil*. Clássicos da Sociologia Brasileira. Tempo Social. ISSN 0103-2070. Retirado en: 11.06.2008 de fuente de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000100015

Castro, M.G. *Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes*. Retirado en: 14.09.2011 de fuente de <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/28334-28345-1-PB.pdf>.

Chauí, M. (2006) *Cidadania cultural*. 1 edição. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Candau, V.M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica* in Moreira, A.F; Candau, V.M. (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, (orgs) RJ: Vozes.

- Corazza, S.M. (2001). *Na diversidade cultural, uma docência “artística”*. Rio Grande do Sul: Artmed. Ano IV. Nº 17, maio / junho. ISSN 1518 – 305X. Págs. 27 -30.
- Creswell, J.W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, L.A. (1989). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 11 edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Diouf, S. (2004). *As tranças de Bintou*. Ilustração: Shane Evans. São Paulo: Ed. Cosac & Naify,.
- Dorneles, B.V. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Rio Grande do Sul: Artmed. Ano IV. Nº 13, maio / julho. ISSN 1518 – 305X. Pág 25.
- Faria, P.C.B. (Paulinho da Viola) & Carvalho, H. B. Sei lá, Mangueira. Elizete e Zimbo Trio balançam na Sucata, gravadora Copacabana. Rio de Janeiro. 1969. Retirado em: 15.11.2012 de fonte de: <http://www.dicionariompb.com.br/paulinho-da-viola/dados-artisticos/>
- Fazenda, I. (2000). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 6 ed. Campinas-SP: Papyrus,.
- _____ (org.). (1998). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção Práxis).
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Franco, M.L.P.B. (2007). *Análise de conteúdo* 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora.
- Freire, A.M.A. (1989). *Analfabetismo no Brasil*, São Paulo: Cortez, Brasília (DF): INEP.
- Freire, P (1983). *Educação e Mudança*, 13 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____ (1998). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 8 ed. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- _____ (1993) *Política e educação*. São Paulo: Cortez. Coleção Questões de nossa época
- Freitag, B. (1980). *Escola, estado e sociedade*, 6 Ed., São Paulo: Moraes.
- Folgueiras, P. Massot, I. Sabariego, M. (2008). *La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO*. REIFOP, 11 (3), 19-28. Retirado em: 02.07.2013 de fuente de <http://www.aufop.com/>.
- FRETRAB. *Matriz Curricular de História Social e Cultura Afro-Brasileira*. Retirado em: 16.04.2007 de fuente de http://www.fetrab.org.br/cursos_apresentacao.html.
- Gadotti, M. (2000). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório* 11 ed. São Paulo: Cortez.
- Germani, G. I. (1997). *Condiciones históricas sociales que regulan el acceso a la tierra en el*

espacio agrario de Brasil. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788], N° 6, 1 de agosto. Retirado en: 02.09.2006 de fuente de <http://www.ub.es/geocrit/germani.htm>.

Gil, A.C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 edição. São Paulo: Atlas.

_____ (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*. 5 edição. São Paulo: Atlas.

Gomes, N.L. (2008). *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03* in Moreira, A.F; Candau, V.M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

Ianni, O. (2002). *Tipos e mitos do pensamento brasileiro*. Sociologias ISSN 1517-4522. Retirado en: 16.06.2008 de fuente de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000100008&script=sci_arttext&tlng=em

Jackson, L. C. A. (2001). *Tradição Esquecida estudo sobre a sociologia de Antonio Candido*. ISSN 0102-6909. Retirado en: 12.07.2008 de fuente de <http://www.scielo.br/scielo>.

Lago, A.C.C. (1995). *O curso de formação para o magistério no estado da Bahia: uma análise histórica do funcionamento do Instituto Central de Educação Isaias Alves*. UFBA: Salvador – Ba.

Lima, A. A. D. *Diversidade cultural*. Retirado en: 20.04.2006 de fuente de <http://portal.unesco.org/en/ev.php>.

Lüdke, M. André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. (Temas básicos de educação e ensino).

Martins, G. A; Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.

Mamberti, S. *Políticas públicas: cultura e diversidade*. Retirado en: 20.04.2006 de fuente de http://www.cultura.gov.br/politicas/identidade_e_diversidade/index.html.

Mazwell. *Entrevista em profundidade* PUC – Rio Certificação Digital nº 0510931/CA. Retirado en: 15.07.2008 de fuente de www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/10561_4.PDF?NrOcoSis=33938&CdLinPrg=pt.

Michel, M.C. (2005). *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Mindlin, B. A. (1998). *verdadeira descoberta do Brasil*. Rio Grande do Sul: Artmed. Ano II. N° 6, agosto / outubro. ISSN 1518 – 305X. Págs. 12 - 15.

Moreira, A.F. (2008). *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica* in Moreira, A.F; Candau, V.M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morin, E. (2000). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.

- _____ (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; UNESCO.
- Nucci, L.P. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nunes, C. (2002). *Ensino normal: formação de professores*. Rio de Janeiro: PD&A. (Diretrizes Curriculares Nacionais).
- Olmo, F.M. (2002). *El cuestionario un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Alertes S.A.
- Pádua, E. M. M. (2004). *Metodologia de pesquisa. Abordagem teórico prática*. 10 edição. Campinas, SP: Papirus (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Payá, M. S. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural, aproximación conceptual*. 2 edición. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pereira, J.C.R. (2004). *Análise de Dados Qualitativos: Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais*. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Pimenta, S. G.; Gonçalves, C. L. (1990). *Reverendo o ensino de 2º grau. Propondo a formação de professores*. Coleção Magistério do 2º grau, São Paulo: Cortez.
- _____ (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez. (Coleção Docência em Formação).
- Pleyers, G. (2004). *Altermundialismo y multiculturalismo: algunas pistas de reflexión*. Touraine, A. Wieviorka, M. Flecha, R. *Conocimiento e Identidad, Voces de grupos culturales en la investigación social*. Traducción: Sandra Martin. Barcelona: El Roure Editorial.
- Pólvora, J. B. *A Formação Étnica e Cultural do Brasil*. Retirado en: 20.04.2006 de fuente de <http://www.geocities.com/Wellesley/Atrium.htm>.
- Aula Intercultural. Retirado en: 05.08.2013 de fuente de http://www.aulaintercultural.org/IMG/article_PDF/article_a982.pdf
- Ribas & Moura. (2004). *Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores, Psicologia em Estudo*. Doi: 10.1590/S1413-73722006000100015. Retirado en: 13.07.200 de fuente de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-3722006000100015&lng=e&nrm=iso&tlng=e
- Romanelli, O. (1991). *História da educação no Brasil*, 13 Ed., Petrópolis: Vozes.
- Romão, J.E. (2003). *Multiculturalidade e educação*. Retirado en: 28.04.2007. de fuente de <http://www.google.com.br>.
- Rovira, J. M.P. García, X. M. (1998). *La educación moral en la escuela, teoría y práctica*. 2 edición. Barcelona: Edebé. Colección Innova.
- Rusque, A.M. (2002). *El uso de la metodología de caso en la formación de emprendedores*. Retirado en: 02.09.2006 de fuente de <http://www.uv.es/motiva/MotivaRES/AMRUSQUE>.

Serra Bravo, R. (1997). *Técnicas de instigación social teoría y práctica*. 14 ed. Madrid: Thompson Editores Spain Paraninfo SA.

Sacritàn, J.G. (2002). *Educar e conviver na cultura global, as exigências da cidadania*, Porto Alegre: Artmed.

Saviani, D. (1986). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 8 Ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.

Sernprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. Tradução Laureano Pelegrin. Baurú, SP: EDUSC.

Serrano, G. P. (2002). *Educação em Valores, como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, J. M. (Seu Jorge); Mercury, D. *Preta*. Canibália, Sony Music. Rio de Janeiro.2009. Retirado en: 20.12.2010 de fuente de: <http://letras.mus.br/seu-jorge/1217865/>

Touraine, A. (2005). *Los derechos culturales, en un nuevo paradigma*. Barcelona: Paidós.

_____ (1998). *Igualdad y diversidad Las nuevas tareas de la democracia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

_____ . (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Trad: Agustín López Tobajas y María Tabuyo. Barcelona: Paidós.

Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: A observação*. Brasília: Liber Livro Editora. (Série Pesquisa, v. 5).

Vera. M.C.O. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Dilemas de profesorado. Barcelona: Octaedro. EUB.

Walters, N. (2004). *La inclusión social de las minorías étnicas*. Touraine, A. Wieviorka, M. Flecha, R. *Conocimiento e Identidad, Voces de grupos culturales en la investigación social*. Traducción: Sandra Martin. Barcelona: El Roure Editorial.

Wieviorka, M. (2004). *El trato político de las identidades culturales* in Touraine, A. Wieviorka, M. Flecha, R. *Conocimiento e Identidad, Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure Editorial.

UFBA. *Faculdade de Educação*. Retirado en: 07.04.2007 de fuente de <http://www.ufba.br/historico/disciplinas/index.asp>.

UNEB. *Universidade do Estado da Bahia*. Retirado en: 16.04.2007 de fuente de http://www.uneb.br/dpt_campus_i.jsp

UNESCO. *Diversidade Cultural. Declaração Universal a UNESCO sobre a Diversidade Cultural*. Retirado en: 25.04.2006 de fuente de http://www.unesco.org.br/areas/cultura/divcult/dcult/mostra_documento

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Retirado en: 02.09.2006 de fuente de <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos>

Zabala, A. (2000). *A Prática Educativa*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2000). *Como educar em valores na escola*. Rio Grande do Sul: Artmed. Ano IV. Nº 13, maio / julho. ISSN 1518 – 305X. Págs. 21 - 24.

_____, M. *Os dilemas práticos dos professores*. Rio Grande do Sul: Artmed. Ano VII. Nº 27, maio / julho. ISSN 1518 – 305X. Págs. 08 - 11. 2003.