



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS:
DIALOGANDO COM AS QUESTÕES CULTURAIS**

GLÓRIA REGINA GRAÇANO SOARES

Rio de Janeiro

2009

GLÓRIA REGINA GRAÇANO SOARES

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS:
DIALOGANDO COM AS QUESTÕES CULTURAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: CARMEN TERESA GABRIEL ANHORN

Rio de Janeiro

2009



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “O Currículo de Formação de Professores das Séries Iniciais: dialogando com as questões culturais”

Elaborada por: **Glória Regina Graçano Soares**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr.^a Carmen Teresa Gabriel Anhorn**

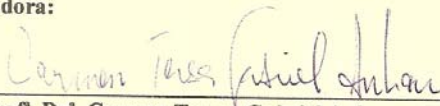
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

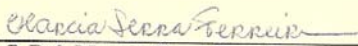
Rio de Janeiro, 09 de março de 2009

Banca Examinadora:

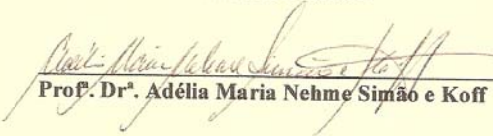
Presidente:



Prof.^a Dr.^a Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Prof.^a Dr.^a Marcia Serra Ferreira



Prof.^a Dr.^a Adélia Maria Nehme Simão e Koff

DEDICATÓRIA

A meus filhos, para que eles sempre se lembrem que o único lugar aonde sucesso vem antes de trabalho é no dicionário.

A meus pais, que, embora não estejam mais conosco, devem estar muitos felizes e orgulhosos por essa minha conquista.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Carmen Teresa Gabriel, por ter me aceitado como sua orientanda e me iniciado no campo dos estudos de currículo e cultura, que, desde então, se tornou meu objeto de fascínio.

A meu marido, por sua compreensão e amor incondicionais nos momentos de minha ausência, principalmente, enquanto eu concluía esta pesquisa.

A meus filhos, Livia e Renan, por me ensinarem a superar desafios.

À Neusa Soares, minha sogra, que, além de assumir os meus afazeres domésticos, para que eu me dedicasse às pesquisas, esteve sempre interessada em cada passo dado e a cada etapa vencida.

Aos professores da UFRJ, que aceitaram ser entrevistados, me possibilitando obter os dados necessários para que essa pesquisa se concretizasse.

À Alice Casimiro Lopes, que apesar de, atualmente, não fazer mais parte do corpo docente da UFRJ, me concedeu uma entrevista tão prontamente.

EPIGRAFE

“O ‘arco-íris das culturas’ em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo” (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 46).

RESUMO

Esta pesquisa investiga como o novo Currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ incorporou as questões culturais, levando em conta as novas Diretrizes Curriculares traçadas para o Curso de Pedagogia, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Tendo como base as contribuições das teorias curriculares críticas e pós-críticas, que permitem refletir sobre as interfaces currículo-cultura e cultura-poder, este estudo tem por objetivo identificar e analisar os principais embates e disputas travados no campo da discursividade, produzido no momento de reformulação do referido curso. Para tanto, utilizo como material empírico os textos curriculares – propostas e ementas, bem como os depoimentos de docentes desta instituição, que participaram da Comissão de Proposta de Reformulação do novo texto curricular. Interessa-me, por meio da análise crítica do discurso, contribuir para o debate acerca dos limites e potencialidades da incorporação das questões culturais para assegurar, ou não, a presença de uma dimensão transformadora, contra-hegemônica ou subversiva nos currículos de formação inicial dos docentes das séries iniciais. Defendo, assim, a relevância deste estudo, na medida em que o mesmo analisa as estratégias discursivas mobilizadas em torno das recentes reformas curriculares do Curso de Pedagogia, em meio a lutas hegemônicas pela fixação de determinados sentidos atribuídos a própria interface currículo-cultura, abrindo pistas para pensar os mecanismos que entram em jogo em um contexto específico de produção, recontextualização e hibridização de políticas de currículo.

Palavras-Chave: Currículo, curso de formação de professores das séries iniciais, questões culturais, discurso.

ABSTRACT

This research investigates how the new curriculum of the Course of Pedagogy of the UFRJ incorporated the cultural issues, taking into account the new Curriculum Guidelines drawn to the Course of Pedagogy, after the promulgation of the Law of Guidelines and Bases (LDB) No 9.394/96. Based on the contributions of critical and post-critical curriculum theories, which allow the reflection on the interfaces curriculum-culture and culture-power, this study aims to identify and analyze the main clashes and disputes that happened in the field of discourse, produced at the moment of the reformulation of course itself. For this, I use as empirical material the curriculum texts - proposals and contents, and testimonials from teachers of this institution, who participated on the Commission's proposal for a new revision of curriculum text. I am interested in, through critical analysis of the speech, contribute on the debate about the limits and possibilities of incorporation of cultural issues to ensure, or not, the presence of a processing dimension, counter-hegemonic or subversive in the curricula of training of teachers of the initial series. I defend, therefore, the relevance of this study, in that it analyses the discursive strategies mobilized around the recent curriculum reforms of the course of Pedagogy, in the midst of hegemonic struggles for the establishment of certain meanings attributed to the interface curriculum-culture, opening clues to think of the mechanisms that come into play in a specific context of production, recontextualization hybridization and curriculum policies.

Key-words: Curriculum, teacher training course of initial series, cultural issues, speech.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – NOS BASTIDORES DA PESQUISA	15
1.1 – Inquietações	15
1.2 – Como estas questões vêm sendo discutidas no campo acadêmico?	19
1.3 – Do tema ao problema	37
CAPÍTULO 2 - INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS COM E NO CAMPO DO CURRÍCULO	40
2.1 – Currículo e cultura	41
2.1.1- Cultura/Currículo como conhecimento universal	45
2.1.2- A crítica ao universalismo: cultura como conjunto de características de um determinado grupo	46
2.1.3- Combate aos essencialismos: cultura como processo de significação	49
2.2 – Políticas de currículo como políticas culturais	52
2.3 – Dialogando com os estudos da linguagem	55
2.4 – Aproximações com o meu objeto de pesquisa	58
CAPÍTULO 3 – O CURSO DE PEDAGOGIA NA BERLINDA	61
3.1 – O Curso de Pedagogia no Brasil: trajetória e tensões	62
3.2 – Formação docente e a questão cultural: que articulação nos textos oficiais referentes aos Cursos de Pedagogia?	74
CAPÍTULO 4 – O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: TERRENO DE ANTIGAS E NOVAS CONTESTAÇÕES	81
4.1 – O Curso de Pedagogia da UFRJ: trajetória	82
4.2 – O “Novo” Currículo de Pedagogia (1999-2008): quase uma década de gestação	87
4.2.1 – As condições de produção deste “novo” currículo de Pedagogia	88
4.2.2 – Alguns embates que transparecem na nova proposta	93
4.3 – Discursos sobre cultura e formação docente no novo currículo da Pedagogia da UFRJ	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

BIBLIOGRAFIA	112
APÊNDICE	120
Entrevista realizada com os professores que participaram do processo de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ (2008)	120
ANEXOS	121
Proposta de reformulação do Currículo de Pedagogia da UFRJ (2004)	122
Currículo de Graduação em Pedagogia da UFRJ	131
Ementário do Curso de Pedagogia da UFRJ	136

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 1 – NOS BASTIDORES DA PESQUISA

Tabela 1.1 – Teses e Dissertações sobre o Currículo de Formação de Professores das Séries Iniciais	22
Tabela 1.2 – Trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd	24
Tabela 1.3 – Total de trabalhos que discutem as questões culturais no curso de Formação de Professores das Séries Iniciais	27

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 3 – O CURSO DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO

Gráfico 3.1 – Disciplinas Obrigatórias para o Curso de Pedagogia	73
--	----

INTRODUÇÃO

O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’ (FREIRE, 2004, p.81).

A necessidade e pertinência de assegurar a formação de um profissional de educação reflexivo e comprometido com as questões de nosso tempo tem sido objeto de discussão entre os pesquisadores do campo educacional na última década, como indica a literatura nacional e internacional dessa área.

Diante das transformações mundiais, que impõem novos olhares frente à educação, uma série de reformas educacionais tem acontecido, objetivando melhorar, qualificar o processo de formação inicial, incluindo, entre outras questões, novos conteúdos e valores na formação de educadores (as). Uma das questões destacadas por alguns autores gira em torno da idéia que a qualidade da formação docente pressupõe a preparação desses profissionais para o enfrentamento com as questões culturais. Na visão desses autores, com os quais dialogarei neste estudo, o professor atento à diversidade cultural cria oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos independentemente de seu grupo social, étnico/racial, religiosa, político e de gênero. Já a não preparação desse docente produz uma série de situações conflitantes.

Para muitos futuros professores que se vêm lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de couraça pessoal e pedagógica que freqüentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles” (GIROUX & McLAREN, 2006, p.134).

No campo educacional brasileiro o “grito de alerta” presente na citação acima se faz ouvir igualmente, entoado por alguns de seus representantes quando, por exemplo, afirmam que:

O “arco-íris de culturas” em nossas escolas faz com que o trabalho docente seja mais complexo, mais difícil mesmo. Demanda considerar como se faz viável despertar o interesse de alunos/as tão diferentes, atender às especificidades de distintos grupos, problematizar relações de poder que

justificam situações de opressão, assim como facilitar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes (MOREIRA& CAMARA, 2008, p.46).

Importa observar ainda que, no Brasil, a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e as questões culturais em uma perspectiva transformadora não datam de hoje. Basta lembrarmos as contribuições de Paulo Freire já nos anos 60 do século passado, que merecem ser destacadas, não apenas pelo impacto causado no campo educacional, mas também pelo fato de este autor ser visto como precursor (embora nem sempre reconhecido como tal) da incorporação, aqui no Brasil, de um sentido antropológico do significante cultura, que está na base dos discursos educacionais inaugurados pela perspectiva crítica e em particular pelas teorias críticas curriculares. Com efeito, embora com matrizes teóricas diversas, desde o início da segunda metade do século XX, os movimentos de educação popular influenciados pelo pensamento de Paulo Freire questionam a cultura escolar e propõem caminhos alternativos para as relações pedagógicas. Na visão deste educador, um dos maiores equívocos sempre foi desconhecer a compreensão do mundo dos grupos populares.

Essas preocupações não têm se limitado ao campo acadêmico e servido apenas de objeto e/ou de referencial teórico para a produção de dissertações e teses. Elas emergem também no plano da ação política, tanto em termos das políticas públicas de currículo¹ como das de formação de professores, interpelando os mesmos em suas práticas pedagógicas cotidianas, como sugere o trecho abaixo extraído dos PCNs:

Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (PCNs. Temas Transversais, 1997, p.123).

A leitura de outros documentos oficiais indica que a questão cultural vem sendo incorporada no âmbito das políticas públicas, podendo assumir algumas vezes um caráter de lei a ser cumprida, como é o caso da lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

¹ “A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, PCNs, 1997, Pluralidade Cultural, p.121).

No caso dos cursos de Pedagogia que constituem o interesse central das reflexões deste estudo, a presença dessa temática pode ser percebida nas orientações oficiais para as reformulações curriculares desses cursos como indica o Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005. De acordo com esse parecer, na organização do Curso de Pedagogia

dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; **a diversidade sociocultural e regional do país**; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas (...) (PARECER CNE/CP n.5/2005 p.6) (Grifo meu).

Enfatiza-se, no mesmo documento, que “os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos” (Parecer CNE/CP n.5/2005, p.5), no sentido de que essa formação reconheça a diversidade, valorizando as diferentes culturas e suas repercussões na vida em sociedade. Em outra resolução de 2006 podemos ler:

Art. 5º- O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
(...) X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (Resolução CNE/CP nº 1, 2006)

Do mesmo modo, o relatório que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia destaca o reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas dos alunos brasileiros no que concerne a raça, etnia, cultura e classe social, classificando discriminações e exclusões como inadmissíveis.

Tendo como base esse cenário atual e apostando na potencialidade política e pedagógica do estreitamento do diálogo do campo educacional com a temática da cultura, o principal objetivo desse trabalho é analisar os discursos sobre cultura e/ou questões culturais² presentes nos textos produtores de sentidos sobre as recentes reformas curriculares dos cursos de formação de professores das séries iniciais. Mais especificamente, procurei analisar como a

² Tendo em vista que o conceito de cultura pode ser significado de diferentes maneiras, fiz a opção neste estudo por utilizar o termo “questões culturais” de forma a poder abarcar essa pluralidade semântica e, simultaneamente, dar conta das potencialidades, tensões e conflitos que envolvem a incorporação da perspectiva cultural, no campo educacional, e que de uma maneira geral, nessas últimas décadas vêm sendo nomeado como “multiculturalismo”. Nesse sentido, pretendo com o uso dessa expressão abarcar, mas não me limitar às discussões do campo em torno do multi/interculturalismo.

mais recente reforma curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ (2008)³ se apropriou dos debates contemporâneos em torno das questões culturais.

Para tal o diálogo no campo do currículo com as contribuições as teorias críticas e pós críticas (GABRIEL, 2005, 2007, 2008; LOPES, 2004, 2005, 2006, 2008; MACEDO, 2003, 2005, 2006, 2008; MOREIRA, 2001, 2006, 2008; SILVA, T.T, 1995, 2000) abriu para refletir sobre as interfaces currículo-cultura e cultura-poder e pensar que essa apropriação se faz em meio às relações assimétricas de poder e no âmbito das lutas hegemônicas do campo da discursividade. Esse estudo tem por objetivo identificar e analisar os principais embates e disputas travados, pois nesse campo no momento de reformulação do referido curso. Dessa forma, busquei evidenciar as estratégias discursivas mobilizadas nos textos referentes à atual proposta para o currículo de formação do docente das séries iniciais dessa instituição, procurando perceber os diferentes sentidos atribuídos à “qualidade na/da formação docente” e “as questões culturais”, responsáveis pela reprodução e/ou subversão das políticas de formação de professores nos dias atuais.

Para tanto, utilizo como material empírico os textos curriculares – propostas e ementas, bem como os depoimentos de docentes desta instituição que participaram da Comissão de Proposta de Reformulação do novo texto curricular. Interessa-me, por meio da análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), contribuir para o debate acerca dos limites e potencialidades da incorporação das questões culturais para assegurar, ou não, a presença de uma dimensão transformadora, contra-hegemônica ou subversiva nos currículos de formação inicial dos docentes das séries iniciais.

A análise documental também foi utilizada com a finalidade de contextualizar mais claramente o meu objeto de estudo: o currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ. Para isso foram utilizadas como fontes documentais do Curso de Pedagogia, Licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005 e publicado no diário Oficial da União de 15/05/2006, e o Parecer CNE/CP nº 3/2006, que reexamina o Parecer anterior; e a Resolução CNE/CP nº1/2006, de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Estruturei, assim, esta dissertação em quatro capítulos. No Capítulo 1, intitulado *Nos Bastidores da Pesquisa*, apresento como se deu o processo de construção do meu objeto de pesquisa. No segundo capítulo - *Interloquções Teóricas com e no Campo do Currículo* - traço

³ Esse novo currículo entrou em vigor em 2008, mas os debates e reuniões para essa reformulação ocorreram de 1999 a 2004.

um diálogo com autores do campo do currículo, buscando pontuar os atuais estudos feitos na direção de uma nova perspectiva acerca de um currículo de formação de professores das séries iniciais articulado com as questões culturais. O terceiro capítulo, intitulado *O Curso de Pedagogia na Berlinda*, apresenta como se deu a trajetória do curso de formação de professores das séries iniciais no Brasil, destacando principalmente os embates e tensões, até a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, ocorrida em 2006 (CNE/CP N° 1). Já o último capítulo, *O novo Currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ: terreno de antigas e novas contestações*, traz as discussões e debates travados para a construção e implantação do novo currículo de Pedagogia da UFRJ, fazendo uma análise de discurso, a partir das idéias de Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDTO) de Fairclough (2001).

Finalmente, nas *Considerações Finais* trago as minhas conclusões sobre como as questões culturais foram abordadas no momento de reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ressaltando que o estudo realizado não esgota todas as possibilidades de análise do campo escolhido. Todavia, este procura contribuir para o debate acerca dos limites e potencialidades da incorporação das questões culturais para assegurar a presença de uma dimensão transformadora nas propostas de reforma curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ.

CAPÍTULO 1 – NOS BASTIDORES DA PESQUISA

Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras (VEIGA-NETO, 2007, p.19).

Este primeiro capítulo tem por objetivo resgatar o caminho percorrido para a construção do meu objeto de pesquisa. Para isso, ele foi dividido em três seções, respectivamente: na primeira apresento a justificativa e a pertinência da escolha do tema; na segunda faço um levantamento dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos na última década que versam sobre essa mesma temática; e na terceira seção passo do tema ao problema, apresentando a questão norteadora desse estudo.

1.1 – Inquietações

A escolha desse tema se dá em meio ao desafio atual e complexo de reconhecer que os processos educativos se desenvolvem no âmbito de diferentes configurações, onde muitos movimentos sociais e de caráter identitário questionam o universo escolar e sugerem propostas na visão de uma “cultura escolar” (FORQUIN, 1993) mais plural.

Escola e cultura trazem consigo uma relação antiga, onde a função de, apenas, transmissora de cultura não corresponde mais a complexidade do papel dessa instituição social, frente aos desafios que ela tem sido chamada a enfrentar na nossa contemporaneidade. Com efeito,

A reflexão atual sobre a relação escola e cultura pressupõe a discussão acerca de possibilidades e modalidades de diálogo, que são ou devem ser estabelecidas, entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um espaço social de dimensões cada vez mais globais. Não basta mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, mas é preciso também buscar estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática (GABRIEL, 2008a, p. 19).

A escola lida com uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, onde, muitas vezes, a cultura escolar, a cultura-de-sala-de-aula se choca com “as culturas” trazidas de casa. Assim, a escola tende a se tornar espaço de desencontros nos modos de entender e narrar o mundo, podendo explodir em conflito ou acabar silenciando muitas vozes.

Não é por acaso que, já há algum tempo, no campo educacional, mais precisamente no campo do currículo, a escola passou a ser vista não apenas como local de instrução, mas como uma “arena cultural”, onde diferentes forças políticas e culturais se confrontam pela disputa do poder (GABRIEL, 2008a).

Essa forma de perceber a escola permite trazer à tona não apenas a estreita relação entre as esferas do político e do cultural no campo educacional, mas igualmente as formas como essa relação se manifesta no mundo contemporâneo no âmbito da produção das políticas públicas para o campo educacional, em particular no que diz respeito às políticas de currículo.

A afirmação acima pode ser reforçada, quando nos debruçamos sobre o debate em torno das questões da reformas curriculares, como, por exemplo, aquelas pensadas e propostas para o Curso de Pedagogia. Com efeito, nas mudanças que vêm sendo propostas nestas últimas, a dimensão cultural presente no processo de ensino-aprendizagem se apresenta como uma questão a ser considerada na formação inicial dos docentes das séries iniciais.

Historicamente, os cursos de Pedagogia têm tido como objetivos centrais a formação de profissionais tanto para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas ministradas nos cursos de formação de professores (em nível médio), bem como para participarem do planejamento, gestão e avaliação dos sistemas educativos escolares e não-escolares, como podemos ratificar no texto que trata das reformas curriculares do Curso de Pedagogia.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, 2006).

Atento a esse novo profissional docente, o relatório que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia destaca a importância e pertinência no processo de formação inicial desses professores do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas dos alunos brasileiros no que concerne a raça, etnia, cultura e classe social, classificando discriminações e exclusões como inadmissíveis. A essas novas propostas foram, pois, incorporadas novas competências à prática docente desenvolvida nas instituições escolares.

Art. 5º- O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
(...) X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, 2006).

Assim, a proposta de reforma do Curso de Pedagogia, abarcando as novas políticas curriculares para fazer frente às exigências da vida contemporânea, vislumbra uma formação de professores para desempenhar tarefas diferentes daquelas que, tradicionalmente, lhes eram atribuídas, isto é, as de um “simples transmissor” de saberes considerados como inquestionáveis e universais.

Embora reconheça que a ampliação das tarefas do docente tenha implicações de ordem política e pedagógica no cotidiano desse profissional que precisam ser mais bem estudadas, nesta pesquisa tenho como pressuposto que o enfrentamento com as questões culturais no processo de formação inicial do docente é algo do qual não podemos abrir mão, quando o que está em jogo é a qualidade da sua ação pedagógica em uma instituição escolar inserida no contexto atual. Esse pressuposto foi sendo construído não apenas com leituras e estudos sobre essa temática, mas também pela minha experiência profissional.

Ao trabalhar em uma instituição privada de ensino superior e lecionando em um Curso de Pedagogia, observei que, mesmo os alunos de áreas menos favorecidas, como Mangueira e Rio das Pedras⁴, traziam consigo preconceitos, discriminações racistas e intolerâncias com o outro. Muitos desses alunos já lecionavam em escolas públicas e privadas de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, sem jamais terem percebido que estes preconceitos eram levados, ou melhor, estavam presentes em suas salas de aula.

Em 2005 e 2006, vigorou, na grade curricular do Curso de Pedagogia desta instituição, uma disciplina chamada Conhecimentos Multiculturais, que objetivava discutir o conceito de cultura, o processo de globalização e principalmente a perspectiva multicultural no campo da educação. Por um ano a disciplina foi ministrada, inclusive por mim, com grande aceitação por parte dos alunos, mas, devido à necessidade de um enxugamento na grade curricular, acabou sendo extinta.

Quando a disciplina foi retirada do currículo do Curso de Pedagogia, apesar de outros conteúdos terem sido incorporados, senti falta, como professora desta instituição e já trabalhando em outras disciplinas, de debates que abordassem as temáticas culturais e que

⁴ A instituição onde trabalho oferece projetos sociais nas duas áreas mencionadas, onde os alunos, moradores da localidade, que lá estudam, possuem Bolsa Integral até o final do Curso de Pedagogia.

pudessem ajudar ao futuro professor das séries iniciais a entender e a lidar com a diversidade e a pluralidade tão presentes na sociedade brasileira.

Parto, então, sem querer ser prescritiva, do pressuposto que o currículo de um curso de formação de professores, que forme profissionais bem qualificados para enfrentar os desafios colocados à escola nesse início de século, deva considerar também entre os critérios de seleção dos conteúdos a serem ensinados, a potencialidade da incorporação da perspectiva multi/intercultural em fomentar processos educativos e pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes.

Nesta pesquisa, a defesa da incorporação da perspectiva multi/intercultural⁵, no currículo de formação de professores das séries iniciais deve ser vista como pressuposto, a partir do qual fui tecendo minhas interrogações, que resultaram em meu problema de pesquisa: “Como as questões culturais estão sendo incorporadas nas novas propostas de reforma curricular do Curso de Pedagogia”?

A minha entrada no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC)⁶, permitiu-me perceber a potencialidade do campo do currículo para enfrentar a questão acima, na medida em que os estudos das teorias curriculares críticas e pós-críticas me ofereciam subsídios teóricos para tanto perceber a centralidade, na minha reflexão, de questões que envolvem conhecimento, cultura e poder, bem como discutir as relações que se estabelecem entre as mesmas. Nesse percurso foi importante encontrar uma interlocução entre estudiosos que me ajudassem a avançar na minha reflexão, como procurarei explicitar no segundo capítulo.

A escolha dessa temática me parece ainda mais pertinente, como já mencionado anteriormente, quando a discussão sobre a diversidade cultural está posta, de forma explícita, no campo de formação de professores, desde a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, em Licenciatura, traçadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96,

⁵ Neste estudo, ao defender a perspectiva inter/multicultural no campo educacional, coloco-me ao lado de autores (CANDAU, 2000, 2002, 2003, 2005, 2008; CANEN, 2001, 2005; MOREIRA, 2001, 2006, 2008) para os quais essa perspectiva visa potencializar o nosso olhar para além da marcação das diferenças, permitindo assim simultaneamente reconhecer as relações de poder produtoras dessas diferenças e valorizar o encontro, e principalmente, as trocas em uma zona híbrida, de fronteiras como a escola, onde existem imensas possibilidades de criação e produção de identidades culturais.

⁶ Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ, onde são desenvolvidos estudos em Sociologia e História do Currículo, focalizando tanto a formação de professores quanto as políticas curriculares e os processos de constituição dos conhecimentos escolares, particularmente em áreas como Ciências e História. O trabalho do grupo tem também contribuído para a formação de novos pesquisadores e para a elaboração de dissertações e teses.

que promoveu as bases de uma série de documentos⁷, que serão analisados mais adiante, para regulamentar a formação do educador.

A partir desse cenário, e apoiada nas contribuições teóricas do campo do currículo, dirigi o meu olhar a essas novas diretrizes, e às propostas de reforma curricular, geradas a partir delas, com a intenção de entender como as questões culturais estariam sendo abordadas nas discussões do novo currículo de Formação de Professores das Séries Iniciais.

Reconhecendo que existem diferentes possibilidades de tratamento das questões culturais nos diferentes currículos e reformas curriculares das instituições de formação, preoquei-me, nesta pesquisa, em perceber como, em uma instituição específica, os discursos sobre cultura e formação docente foram recontextualizados e hibridizados (LOPES, 2005) na sua proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia.

Iniciei o enfrentamento dessa questão, por um levantamento bibliográfico, que me oferecesse um mapa das discussões mais atuais sobre a temática aqui privilegiada. O resultado dessa aproximação com a bibliografia especializada confirmou a pertinência da temática deste estudo, como procurarei demonstrar a seguir.

1.2 – Como estas questões vêm sendo discutidas no campo acadêmico?

Meu primeiro movimento foi fazer um levantamento das produções acadêmicas nas quais o currículo de formação de professores das séries iniciais no contexto educacional brasileiro vem sendo objeto de discussão nesses últimos dez anos. Assim, pesquisei em um primeiro momento, dissertações, teses e publicações de um modo geral, cujas temáticas estavam relacionadas às novas propostas de reformulação do curso de Formação de Professores para as séries iniciais. Em seguida, num segundo movimento, procurei mapear como essas propostas estão dialogando com as questões culturais. Assim, ao iniciar a pesquisa busquei por palavras-chave que, de forma mais abrangente, me levassem a trabalhos relacionados ao curso de formação de professores das séries iniciais, e, após essa resposta, procurava dentro desses trabalhos, aqueles que continham alguma articulação com as questões culturais.

⁷ Esses documentos são: A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, enviado em 10/09/2004; o Parecer CNE/CPNº5/2005, aprovado em 13/12/2005; o Parecer CNE/CP Nº3/2006; as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006.

O recorte no tempo – última década - deve-se a curiosidade de conhecer trabalhos elaborados após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) número 9394/96, que contém um capítulo específico para os profissionais de educação, em seu Título IV, prevendo, a partir dela, que a formação de docentes para atuar na educação básica deveria acontecer em nível superior. A partir dessa lei muitas propostas de reformas surgiram, e o meu interesse maior era saber se, durante esses anos de discussões e embates, as questões culturais tinham sido articuladas e incorporadas aos novos currículos de Pedagogia, curso designado pela lei para preparar os docentes das séries iniciais.

Com esse objetivo analisei trabalhos de naturezas distintas, produzidos e/ou publicados em três suportes diferentes⁸: i) resumos das dissertações e teses defendidas, no período de tempo aqui privilegiado, e que estão disponíveis no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior)⁹; ii) trabalhos apresentados GTs de Formação de Professores (GT 08) e de Currículo (GT 12), a partir da 23ª Reunião da ANPEd (2000)¹⁰ até a 30ª (2007), e que estão disponíveis no portal da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)¹¹; e por fim iii) nos artigos de duas Revistas Qualis (Educação & Sociedade e Currículo Sem Fronteiras)¹² publicadas na última década, onde o debate das novas propostas para do Currículo do Curso de Formação de Professores fosse o foco.

Cabe ressaltar que para definir o corpus da análise para realização desse levantamento nas três fontes utilizadas (dissertações e teses no Portal da Capes, trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd, e artigos publicados nas Revistas Qualis) dividi o meu trabalho em duas etapas. Na primeira utilizei como palavras-chave para a busca *Currículo¹³ do Curso de*

⁸ Os trabalhos e resumos lidos encontram-se referenciados, assim como seus autores, em nota de rodapé mais adiante.

⁹ Estes dados foram retirados do Portal da Capes, disponível no site www.capes.gov.br. Acesso em jun/2008.

¹⁰ Destaco que esses trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPEd estão disponíveis na internet, o que facilitou esta busca. Observo ainda que os dois anos anteriores (1998 e 1999), que também, possivelmente, seriam investigados não se encontram disponíveis no site, fato que me levou a fazer um recorte, neste caso, menor de tempo (8 anos).

¹¹ Disponível no site www.anped.org.br. Acesso em julho/2008.

¹² Essas duas revistas foram escolhidas por mim porque, além de serem revistas avaliadas com conceito A (A primeira – Educação & Sociedade - com circulação internacional, enquanto a outra – Currículo Sem Fronteiras - em circulação nacional), estão disponíveis na Internet, permitindo e facilitando, assim, um acesso rápido a todos os trabalhos nelas publicados. Igualmente, ao fazer a escolha dessas duas revistas, não pretendo ser exaustiva, mas apenas usá-las como fonte de amostragem para meu estudo.

A Revista Educação & Sociedade pode ser encontrada no site Scielo, disponível em www.scielo.br. Já as publicações da Revista Currículo sem Fronteiras estão disponíveis no site www.curriculosemfronteiras.org. Os acessos a estas revistas foram feitos no período entre junho e setembro de 2008. O conceito de avaliação das revistas pela CAPES também pode ser encontrado no site da CAPES, que está disponível em www.capes.gov.br, e foi acessado em setembro de 2008.

¹³ Cabe ressaltar que não me preocupei, nesse momento do levantamento, com a significação atribuída a esse termo nos trabalhos selecionados.

Formação de Professores das Séries Iniciais, a fim de abarcar, em uma dimensão mais abrangente, o que estava sendo produzido em relação a esse curso, assim como suas propostas e reformas curriculares. Ainda nesta primeira fase, também utilizei com palavras-chave *Currículo de Pedagogia*, tendo em vista que este é o curso que, atualmente, forma, em nível de ensino superior, professores das séries iniciais¹⁴.

Na segunda etapa da análise, usei como palavras-chave Currículo do Curso de Formação de Professores das séries iniciais e Questões Culturais / Multiculturalismo¹⁵, visando buscar trabalhos que articulassem de alguma forma as questões culturais com o currículo em questão.

Iniciando, então, essa revisão bibliográfica pelo portal da CAPES, obtive como resposta a essa busca um total 32 (trinta e dois) teses e dissertações, sendo 25 (vinte e cinco) dissertações de Mestrado e 7 (sete) teses de Doutorado. Desse total de trabalhos apenas 16 (dezesesseis)¹⁶, conforme detalhado na tabela a seguir (Tabela 1.1), estão diretamente ligados ao

¹⁴ Usei esta estratégia a fim de ratificar que não houvesse mais trabalhos, além daqueles já encontrados na primeira busca, relacionados ao currículo do curso de formação de professores das séries iniciais, mas que tivessem sido publicados como trabalhos sobre o currículo do curso de Pedagogia, que é o curso que forma esses professores.

¹⁵ Incorporei esse termo, na busca, por reconhecer que o termo Multiculturalismo é bastante utilizado no campo educacional por autores que incorporam, em suas reflexões, a dimensão cultural abarcando as tensões relacionadas a diferentes discriminações como as de ordem étnicas, religiosas e de gênero.

¹⁶ ALÍPIO RODRIGUES DE SOUSA NETO. *A Construção e a Implantação de uma Proposta Alternativa para o Curso de Pedagogia da UFG*. (Mestrado) 01/10/1999; OLENIR MARIA MENDES. *Os Cursos de Licenciatura e a Formação do Professor: contribuição da UFU na formação do profissional de Educação*. (Mestrado) 01/04/1999; ELIZABETH DIEFENTHAELER KRAHE. *As Reformas na Estrutura Curricular de Licenciaturas na Década de 90: Um Estudo De Caso Comparativo: UFRGS (BRASIL) - UMCE (CHILE)*. (Doutorado) 01/12/2000; MARIA LAUDICIA OLIVEIRA HOLANDA. *A Formação de Professores no Brasil e na Inglaterra - Uma Análise Comparativa*. (Doutorado) 01/07/2001; ANA MARIA PEREIRA AIRES. *Políticas De Formação Inicial Para Professores Do Ensino Fundamental: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da UERN*. (Mestrado) 01/12/2001; MARIA DE FÁTIMA DUARTE ANGEIRAS. *Políticas Públicas De Formação De Professores: uma onda muito forte que leva o rio pequeno*. (Mestrado) 01/10/2001; ANA TERESA SILVA SOUSA. *A Formação do Professor Licenciando em Pedagogia no Campus de Picos – PI*. 01/12/2002; DIANETE MARIA RAGAZZAN HOFFMANN. *Referências curriculares para formação docente nos cursos de pedagogia: em busca de (re) construção dos saberes profissionais*. (Mestrado) 01/07/2002; JOSÉ DAMIÃO TRINDADE ROCHA. *Diretrizes Curriculares e a Formação Inicial de Professores da Escola Básica*. (Mestrado) 01/11/2002; MYLENE CRISTINA SANTIAGO. *A Formação de Professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão*. (Mestrado) 01/12/2002; RAIMUNDA RODRIGUES MORENO DA SILVA. *A Formação dos Professores do Ensino Fundamental: uma análise do currículo do Curso de Formação de Professores do Colégio de Aplicação da UFMA nas décadas de 80 e 90*. (Mestrado) 01/06/2002; MARIA INÊS LARANJEIRA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: entre a ambição e a realidade ou sobre a coerência e a factibilidade*. (Doutorado) 01/08/2003; ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO. *Tendências e Dilemas nas Políticas Públicas de Formação de Professores para as Séries Iniciais - O Caso Do Pará*. (Doutorado) 01/12/2004; EVELINE IGNÁCIO DA SILVA. *A Concepção de Competência e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior*. (Mestrado) 01/06/2004; JANE MARA GRAPIGLIA. *O Curso de Pedagogia da UFRGS: reformulações e mudanças em tempos distintos*. (Mestrado) 01/04/2004; SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Docente: Flexibilização, Qualidade e Competência*. (Mestrado) 01/12/2004.

estudo e análise das propostas na reforma curricular do Curso de Formação de Professores das séries iniciais. Os demais 16 (dezesseis), apesar de terem vindo como resposta à primeira etapa de minha busca, não foram selecionados na medida em que não faziam referência direta a questões de reforma curricular do Curso de Pedagogia¹⁷.

Avaliando, então, aqueles que se reportam, direta e efetivamente, à análise e estudo das propostas pela Reforma Curricular do curso de Formação de Professores das séries iniciais e assim, por consequência, a Reforma Curricular do Curso de Pedagogia, pude observar que, no quantitativo de 16 resumos, em apenas um¹⁸ deles, identifiquei uma discussão sobre as questões culturais atuais em relação ao currículo desse curso. Ou seja, apesar desses 16 trabalhos analisarem o curso de Formação de Professores das Séries iniciais pelo viés do currículo do curso, somente um dos trabalhos coloca a diversidade como foco central.

Tabela 1.1 – Teses e Dissertações sobre o Currículo de Formação de Professores das Séries Iniciais

Ano de Defesa	Mestrado	Doutorado
1998	--	--
1999	2	--
2000	--	1
2001	2	1
2002	5	--
2003	--	1
2004	3	1
2005	--	--
2006	--	--
2007	--	--
Total:	12	4

Fonte: Portal da CAPES

¹⁷ De uma maneira geral, esses 16 textos têm recortes diversos: analisam os saberes e práticas pedagógicas construídos a partir do curso de Pedagogia; enfatizam as características de um professor não habilitado; expõem projetos político-pedagógicos do curso de Pedagogia; analisam Cursos de Licenciatura (e não de Formação de Professores das Séries Iniciais); debatem sobre o embate travado entre os Institutos Superiores e o Curso de Pedagogia; discutem a organização curricular das especializações; as habilitações técnicas do curso de Pedagogia; entre outros. Ressalto, entretanto, que estes temas citados anteriormente vieram como resposta à busca realizada, por estarem relacionados, de alguma forma, ao currículo do Curso de Pedagogia.

¹⁸ SANTIAGO, Mylene Cristina. *A Formação de Professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão*. (Mestrado) 01/12/2002

Com base na tabela anterior, posso destacar que nos três últimos anos (2005, 2006, e 2007) nenhuma pesquisa de mestrado e de doutorado foi encontrada em relação à reforma curricular dos cursos de formação dos professores das séries iniciais, nem tampouco ao tema central deste estudo. Isso vai na contramão de alguns posicionamentos decorrentes dos debates travados a partir de 2004, acerca da reforma curricular do Curso de Pedagogia e expressos em um documento que foi enviado¹⁹ pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPEd e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) ao Conselho Nacional de Educação, visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos.

Destaco, também, que, nesse mesmo ano (2004), o Conselho Nacional de Educação instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²⁰, objetivando a divulgação e produção de conhecimentos, assim como atitudes e valores que eduquem e preparem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, garantindo, a todos, direitos legais e valorização de identidade, em um país democrático.

Esse levantamento das teses e dissertações tende a apontar, assim, que, apesar desses documentos oficiais produzidos nessa época estabelecerem relações entre a reforma curricular do Curso de Pedagogia e as questões culturais, não houve uma continuidade na produção acadêmica que envolvesse esses aspectos.

No que diz respeito às apresentações na ANPEd, num universo de 367 (trezentos e sessenta e sete) trabalhos apresentados nos dois GTs (de Formação de Professores e Currículo) no período de 2000 a 2007, 225 (duzentos e vinte e cinco) trabalhos foram apresentados no GT de Formação de Professores, enquanto 142 (cento e quarenta e dois) foram apresentados no GT de Currículo, incluindo também neste número a apresentação de pôsteres nos dois GTs.

Desse total, somente 6 (seis)²¹ trabalhos no GT de Formação de Professores se relacionam às reformas curriculares do curso em questão. Da mesma forma, ao analisar os

¹⁹ Documento enviado em 10/09/2004 ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

²⁰ Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004.

²¹ AZAMBUJA, Guacira de (UFSM) & OLIVEIRA, Valeska Fortes de (UFSM). *Processos de Formação de um Professor* (2000); XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *A Formação de Professores para uma Sociedade Multicultural – pôster* (2001); XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *O Contexto e os Pressupostos de Professores em um Instituto Superior de Educação: potenciais multiculturais?* (2002); ALMEIDA, C. M. de C. (Unibe) & MOREIRA, M. C. (UNIPAC – FEU). *Educação Intercultural e Formação de Professores (as): Uma experiência em Assentamento Rural* (2005); SILVA, Andréia Ferreira de (UFG) *A Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil: Projetos em Disputa* (2005); CAMARGO, A. M. M. de. *Tendências nos Currículos dos Cursos de Formação de Professores para as Séries Iniciais* (2006).

trabalhos apresentados no GT de Currículo, no mesmo recorte de tempo, somente 5 (cinco)²² abordam a questão da reforma curricular da formação do curso de professores.

Em suma, no universo de 367 (trezentos e sessenta e sete) trabalhos apresentados nos dois GTs (de Formação de Professores e de Currículo) apenas 11 (onze) travam um debate em relação aos currículos do curso de formação de professores das séries iniciais. Destaco, entretanto, que desses 11 (onze) somente 6 (seis) – 3 (três)²³ no GT de Formação de Professores e 3 (três)²⁴ no GT de Currículo – incorporam em suas discussões as questões culturais.

A explicitação cronológica detalhada da apresentação destes trabalhos pode ser conferida na Tabela 1.2.

Tabela 1.2 – Trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd

Ano da realização das ANPEDs	Total de Trabalhos do GT de Formação de Professores	Trabalhos do GT de Formação de Professores com o foco na reforma curricular	Trabalhos do GT de Formação de professores com o foco nas questões culturais	Total de Trabalhos do GT de Currículo	Trabalhos do GT de Currículo com o foco na reforma curricular	Trabalhos do GT de Currículo com o foco nas questões culturais
2000	18	1	--	19	--	--
2001	29	1 (pôster)	1(pôster)	25	1	1
2002	16	1	1	14	--	--
2003	19	--	--	16	--	--

²² FERRI, Cássia (UNIVALI). *Currículo Multicultural e a Formação do Professor: A Busca por um Profissional Culturalmente Comprometido* (2001); CANEN, Ana (UFRJ) *Pesquisando o Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre a Pesquisa na Formação Docente: Uma Experiência de Currículo em Ação* (2005); FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Currículo e Identidade: A ANFOPE e seu papel na (Re) Formulação curricular dos Cursos de Formação de Professores* (2005); FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Disputas Curriculares, Disputas Identitárias – O Processo Político da Produção Curricular Num Curso de Formação de Professores* (2007); NASCIMENTO, Débora Maria do & ANDRADE, M. E. de. *A Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia /UERN/CAMEAN: Trajetória e Debates* (2007).

²³ XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *A Formação de Professores para uma Sociedade Multicultural – pôster* (2001); XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *O Contexto e os Pressupostos de Professores em um Instituto Superior de Educação: potenciais multiculturais?* (2002); ALMEIDA, C. M. de C. (Uniupe) & MOREIRA, M. C.(UNIPAC – FEU). *Educação Intercultural e Formação de Professores (as): Uma experiência em Assentamento Rural* (2005).

²⁴ FERRI, Cássia (UNIVALI). *Currículo Multicultural e a Formação do Professor: A Busca por um Profissional Culturalmente Comprometido* (2001); CANEN, Ana (UFRJ) *Pesquisando o Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre a Pesquisa na Formação Docente: Uma Experiência de Currículo em Ação* (2005); FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Disputas Curriculares, Disputas Identitárias – O Processo Político da Produção Curricular Num Curso de Formação de Professores* (2007).

2004	28	--	--	15	--	--
2005	55	2	1	25	2	1
2006	29	1	--	11	--	--
2007	31	--	--	15	2	1
Total de trabalhos	225	6	3	142	5	3

Fonte: Portal da ANPED. Acesso em julho/2008.

Para chegar a esses números, empreguei a mesma estratégia de busca apresentada anteriormente, que foi o uso de palavras-chave para a busca das teses e dissertações. Esse trabalho também foi feito em duas etapas: primeiramente buscando trabalhos ligados ao Currículo do Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais e, depois, direcionando o meu foco para aqueles que articulassem as questões culturais ao currículo de Pedagogia²⁵.

Continuando aqui o meu mapeamento, levantei os trabalhos publicados na Revista Educação & Sociedade, nesta última década (de 1998 a 2008). Reunindo todos os trabalhos, e realizando aqui uma etapa introdutória do levantamento, compeitei um total de 619 (seiscentos e dezenove), incluindo, aí artigos, resenhas, debates, revisões e sínteses, enfim, todo o material presente nos volumes. Desse universo de resumos de artigos, apenas 17 (dezessete) publicações estão relacionados, de alguma forma, com o curso de formação de professores das séries iniciais e/ou o Curso de Pedagogia²⁶.

Detalhando melhor esse quantitativo, em dezembro de 1999, foi publicado um número especial²⁷, sob o título “Formação de Profissionais de Educação: políticas e tendências”, em virtude das importantes modificações das políticas de formação do profissional da educação que estavam sendo introduzidas no sistema da educação nacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei no 9.394 de dezembro de 1996), que integrava o conjunto de reformas – econômicas, sociais e políticas – estabelecido pelo modelo neoliberal que,

²⁵ Visitei o Portal da ANPEd, onde estão sítidos todos os trabalhos apresentados, e como não há possibilidade de fazer buscas escrevendo apenas palavras-chave, verifiquei pelo título cada um dos trabalhos apresentados nos dois GTs (o de Formação de Professores e o de Currículo) ao longo dos anos já mencionados. De acordo com esses títulos, e caso eles apresentassem as palavras centrais da minha pesquisa, que são Currículo do Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais, fiz uma pesquisa mais detalhada, começando pela leitura dos resumos, seguida da ratificação das palavras-chave apresentadas abaixo dos resumos. Em uma segunda etapa, assim como foi feito anteriormente, caso esses trabalhos trouxessem em seus títulos e resumos algumas palavras, tais como cultura, questões culturais e/ou multiculturalismo, foi feita a leitura de todo o trabalho.

²⁶ Destaco aqui que, para chegar a este número, usei a mesma estratégia usada para encontrar os trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd. Ou seja, verifiquei cada uma das publicações dos 10 (dez) anos acima mencionados, que estão disponíveis na internet, observando primeiramente os seus títulos e, de acordo com os mesmos, buscava por seus resumos e palavras-chave, para ratificar suas relações com o objeto de estudo aqui privilegiado. As palavras-chave, a serem consideradas foram as mesmas utilizadas em todo o levantamento.

²⁷ Educação & Sociedade. V.20 n.68 Campinas, dez, 1999.

hegemonicamente, vinha sendo implantado no Brasil desde o início dos anos 90. Nessa edição, os autores procuraram captar o devir da questão suscitada por estas políticas oficiais, dando espaço a diferentes vozes, como as das organizações sindicais e as das comunidades acadêmicas. Essa revista continha posições e leituras críticas a respeito dos documentos legais sobre a formação docente para a educação básica, incluindo análises das referidas políticas, e abrigando tendências em debate no meio acadêmico nacional, bem como as tendências internacionais que se refletiram na elaboração da política nacional (Editorial - Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99).

Dentre os 19 artigos publicados nesse volume especial, 7 (sete)²⁸ discutem as propostas para a reforma do curso de Formação de Professores da Educação Básica, onde se incluem os professores das séries iniciais.

Em 2006, a mesma revista publicou 3 (três)²⁹ artigos que analisam as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, a partir da normatização do Conselho Nacional de Educação (CNE) publicado em 2005. Nesses trabalhos os autores vislumbram as novas regulamentações legais para concretizar essa reforma de maneira efetiva, fazendo também algumas exposições críticas aos mesmos. Apesar de não terem sido publicados em um único número, os outros 7 (sete)³⁰ artigos, foram apresentados aleatoriamente nessa década - totalizando, então, os 17 (dezesete) trabalhos mencionados anteriormente.

²⁸ FREITAS, H.C.L. de. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*; MELO, Maria Teresa Leitão de. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*; BRZEZINSKI, Iria. *Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito ou disputa pelo poder?*; CAMPOS, Maria Malta. *A Formação de Professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debates*; KUENZER, Acácia Zeneida. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*; SCHEIBE, Leda & AGUIAR, Márcia Ângela. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*.

²⁹ AGUIAR, M.A.da S., BRZEZINSKI, Iria, FREITAS, Helena Costa L. et al. *Diretrizes curriculares do Curso de pedagogia no Brasil*. Educ. Soc., out. 2006, vol.27, no.96, p.819-842; LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões e concepções estreitas da formação profissional de educadores*. Educ. Soc., out. 2006, vol.27, no.96, p.843-876; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação*. Educ. Soc., out. 2006, vol.27, no.97, p.1341-1358.

³⁰ KUENZER, Acácia Zeneida. *A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação*. Educ. Soc. v. 19 n. 63. Campinas, ago. 1998; WEBER, Silke. *Como e onde formar professores: espaços em confronto*. Educ. Soc. v.21 n.70. Campinas, abr. 2000; CANEN, Ana. *Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de professores para a Diversidade Cultural*. Educ. Soc. v. 22 n.77. Campinas, dez. 2001; GANDIM, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)*. Educ. Soc. v.23 n.79. Campinas, ago.2002; FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educ. Soc. v.23 n.80. Campinas, set. 2002; DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casemiro. *Competências na Formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educ. Soc. v.24 n.85. Campinas, dez. 2003; AGUIAR, Márcia Ângela da S.;

Fechando a análise da revista Educação & Sociedade, cabe ressaltar que, dos 17 (dezessete) trabalhos relacionados ao curso de formação docente, apenas 2 (dois) estão relacionados diretamente à articulação entre formação de professores das séries iniciais e as questões culturais.

Para a análise dos artigos publicados na Revista online Currículo sem Fronteiras, o recorte no tempo vai de 2001 a 2008, já que o primeiro volume foi publicado em 2001. Da primeira revista publicada até junho de 2008, pude computar um total de 120 (cento e vinte) artigos³¹. Desse total, 2 (dois) artigos, abordam a questão das culturas na formação do docente das séries iniciais.

Retomando o quantitativo do mapeamento e fazendo um apanhado geral, destaco que, de todos esses trabalhos citados anteriormente, publicados nessa última década e analisados por mim, apenas 11 (onze) discutem diretamente a importância da abordagem cultural nos currículos de formação de professores das séries iniciais. Para melhor visualização desses números, construí uma tabela (Ver tabela 1.3), onde esses números podem ser verificados com maior facilidade.

Tabela 1.3 – Total de trabalhos que discutem as questões culturais no curso de Formação de Professores das Séries Iniciais

Trabalhos que discutem as questões culturais no curso de Formação de Professores das Séries Iniciais				
Teses e Dissertações	Trabalhos apresentados nos GTs	Artigos da Revista Educação & Sociedade	Artigos da Revista Currículo Sem Fronteiras	Total de trabalhos
1	6	2	2	11

Fonte: Portal da Capes, Portal da ANPEd, Portal Scielo e Revista Currículo Sem Fronteiras

MELO, Márcia Maria de Oliveira. *Pedagogia e faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES*. Educ. Soc. v.26 n. 92. Campinas, out. 2005.

³¹ Esse número também foi encontrado através da visualização do título de cada um dos trabalhos publicados ao longo desses sete anos. E, quando este continha alguma das palavras relacionadas à minha pesquisa, Currículo do Curso de Formação de Professores e as questões culturais, o resumo e as palavras-chave também ajudavam a ratificar ou refutar a pertinência dele para o resultado desse levantamento.

Em termos quantitativos, esse resultado ratifica e justifica a necessidade de pesquisas que relacionem o currículo do Curso de Pedagogia com as questões culturais, como já apontado por Moreira (2001)³² em relação à produção acadêmica de 1995 a 2000:

A necessidade de professores bem preparados para enfrentar os desafios provocados pela pluralidade cultural da sociedade e das escolas, como já afirmei, é realçada em muitos artigos. No entanto, são pouco numerosos, no conjunto examinado, os estudos que procuram verificar **se e como os currículos dos cursos de formação docente evidenciam uma orientação multicultural**. Trata-se, penso, de lacuna a ser preenchida (p.70-71 – Grifo meu).

Uma leitura mais cuidadosa e na íntegra dos 11 (onze) trabalhos selecionados³³, somada a um mergulho na produção bibliográfica de alguns autores legitimados e reconhecidos (CANDAU, 2000, 2002, 2003, 2005, 2008; CANEN, 2001, 2005; MACEDO, 2003, 2005, 2008; MOREIRA, 2001, 2006, 2008), no campo educacional brasileiro, em particular nos campos do Currículo e da Didática, como preocupados ou sensíveis às questões culturais no processo de formação docente, permitiu-me identificar algumas tendências teóricas e formas de abordagens nas discussões sobre a temática em foco, na última década.

No que diz respeito às tendências teóricas, identifiquei 3 (três) eixos de discussão/problematização, que são utilizados por esses estudiosos, quando se trata de pensar em uma dimensão cultural associada à questão da formação de professores. Um primeiro eixo reúne os estudos que sublinham a pertinência da introdução de uma perspectiva ou orientação multicultural na formação inicial docente. Este enfoque está baseado nas contribuições do

³² MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A Recente Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. Revista Brasileira de Educação, no. 18, set.- dez., 2001.

³³ SANTIAGO, Mylene Cristina. *A Formação de Professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão*. (Mestrado) 01/12/2002; FERRI, Cássia (UNIVALI). *Currículo Multicultural e a Formação do Professor: A Busca por um Profissional Culturalmente Comprometido* (2001); XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *A Formação de Professores para uma Sociedade Multicultural – pôster* (2001); XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *O Contexto e os Pressupostos de Professores em um Instituto Superior de Educação: potenciais multiculturais?* (2002); ALMEIDA, C. M. de C. (Uniuibe) & MOREIRA, M. C.(UNIPAC – FEU). *Educação Intercultural e Formação de Professores (as): Uma experiência em Assentamento Rural* (2005); CANEN, Ana (UFRJ) *Pesquisando o Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre a Pesquisa na Formação Docente: Uma Experiência de Currículo em Ação* (2005). FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Disputas Curriculares, Disputas Identitárias – O Processo Político da Produção Curricular Num Curso de Formação de Professores* (2007); CANEN, Ana. *Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de professores para a Diversidade Cultural*. Educ. Soc. v. 22 n.77. Campinas, dez. 2001; GANDIM, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)*. Educ. Soc. v.23 n.79. Campinas, ago.2002; CANEN, Ana. *O multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação*. Revista Currículo Sem Fronteiras, Volume 8 - Número 1 - Janeiro/Junho 2008. PANSINI, Flávia & NENEVÉ, Miguel. *Educação multicultural e formação docente*. Revista Currículo Sem Fronteiras, Volume 8 - Número 1 - Janeiro/Junho 2008.

Multiculturalismo, em particular em sua vertente crítica³⁴. Nesse primeiro eixo encontram-se a maioria (dez dos onze trabalhos) das publicações mapeadas no levantamento. De uma maneira geral, esses trabalhos destacam a necessidade da preparação do docente das séries iniciais para lidar com a diversidade.

No portal Capes, a dissertação de Mestrado³⁵, por exemplo, que foi destacada no quadro acima (Tabela 1.3) como um trabalho que aborda as questões culturais, traz à tona a questão da diversidade, nos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras, procurando demonstrar ser imprescindível uma revisão dos cursos de pedagogia para que os professores sejam capazes de lidar com a diversidade, construindo assim uma educação para todos. Santiago ao apresentar esse mesmo trabalho de pesquisa na ANPEd (2003) se apóia em Feldens (1998) para afirmar que se forem oferecidos programas de formação mais significativos, provavelmente os professores estarão mais bem capacitados para lidar com suas dúvidas, suas dificuldades e embates e, portanto, para promover uma melhor educação para seus alunos, ao mesmo tempo em que se sentirão mais otimistas e confiantes em sua profissão.

[...] algumas das mais sérias dificuldades enfrentadas na educação brasileira estão diretamente relacionadas ao fracasso das instituições formadoras em educar e preparar professores para as “realidades” e “culturas” com as quais deverão lidar, cujo caráter é essencialmente dinâmico, e que não lhes são desveladas ao longo de sua formação profissional. [...] A ausência do respeito e atenção efetivos ao “mundo real das coisas escolares” e sociais, característica dos programas de formação de educadores, tem tido como resultado um professor despreparado, desarmado para lidar e trabalhar com a irreduzível heterogeneidade das classes, a diversidade de estágios de

³⁴ Com efeito, o Multiculturalismo Crítico (CANEN, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001; CANEN & MOREIRA, 2001; McLAREN, 2000), que procura compreender a relação entre cultura e poder, na busca por representação de grupos culturalmente excluídos na sociedade e no contexto escolar. Cabe aqui explicitar melhor este conceito: Multiculturalismo crítico – Nesse enfoque as relações entre cultura e poder são trazidas à tona, abrindo espaços para vozes culturais anteriormente silenciadas em currículos e práticas pedagógicas, desafiando preconceitos, identificando origens históricas e promovendo um horizonte transformador (CANEN & MOREIRA, 2001). Para além dessa vertente, segundo McLaren (2000) existiriam ainda três outras vertentes do multiculturalismo. São elas: 1ª- *Multiculturalismo conservador ou empresarial*– que defende a construção de uma cultura comum, assimilando a todos à ordem social dominante. Esta tendência pode ser encontrada, por exemplo, em certas visões onde as pessoas afro-americanas passam a ser tratadas como escravos, ou serviçais. Ou seja, atitudes onde a África é tratada como um continente selvagem e a sua população como criaturas, pela sociedade branca. 2ª- *Multiculturalismo humanista liberal* – que sugere igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, permitindo uma competição igualitária numa sociedade capitalista. McLaren (2000), porém, destaca que esta igualdade não existe nos Estados Unidos, já que não são oferecidas oportunidades sociais e educacionais aos latinos e negros, impedindo-os de competir com igualdade no mercado capitalista. 3ª- *Multiculturalismo liberal de esquerda* – que enfatiza a diferença cultural e afirma que o foco “na igualdade das raças abafa aquelas diferenças culturais importantes entre elas, as quais são responsáveis por comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais diferentes” (McLaren, 2000, p.120). Nessa perspectiva há uma tendência de se ignorar a diferença como uma construção histórica, tratando-a, assim, como uma essência, que independe da história, cultura ou poder.

³⁵ SANTIAGO, Mylene Cristina. *A Formação de Professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão*. (Mestrado) 01/12/2002

desenvolvimento, de atitudes, personalidades, de heranças e vivências culturais, de relações com a linguagem e o saber dos alunos e suas comunidades. [...] Os futuros professores deveriam ter a oportunidade de conhecer e experimentar uma variedade de referenciais que dêem significado ao que se passa no cotidiano escolar tanto do ponto de vista da formação teórica como prática. [...] Programas de educação de professores, precisam superar a fragmentação e desarticulação entre suas propostas e os valores e expectativas daqueles diretamente envolvidos na escolarização (FELDENS apud SANTIAGO, 2003, p.2)³⁶.

No que se refere aos artigos apresentados nos GTs da ANPEd³⁷, 5 (cinco) dos 6 (seis) selecionados, embora com ênfases e objetos de investigação diferenciados, operam com o referencial teórico do Multiculturalismo³⁸. De uma maneira geral, eles procuram evidenciar a necessidade e pertinência da presença da perspectiva multicultural na formação inicial do docente, considerando-a como condição para que esse profissional possa estar apto para os desafios da sociedade atual.

Neste sentido, na visão de Xavier (2001), por exemplo, um currículo de formação de professores que escolha pautar seus caminhos dentro dessa linha, estando aberta a diversas maneiras como se constituem as diferentes visões de mundo, acaba por construir uma identidade docente capaz de conscientizar-se da realidade em uma sociedade plural.

Nesse eixo incluo, também, os estudos do professor Antônio Flávio B. Moreira (2001) e para ratificação desta inclusão destaco, no conjunto da obra desse autor, dois artigos³⁹. No primeiro, escrito com Ana Canen (2001), esses autores vislumbram a preparação de professores para lidar com a pluralidade cultural e lutar contra preconceitos em seus discursos e práticas. Para eles, através da concretização de currículos multiculturais na formação de

³⁶ Trabalho apresentado na 26ª Reunião da ANPEd. A formação de professores para a diversidade. nas IFES Minas. SANTIAGO, Mylene Cristina - UFJF/18ASRE. GT: Educação Especial/n. 15

³⁷ FERRI, Cássia (UNIVALI). *Currículo Multicultural e a Formação do Professor: A Busca por um Profissional Culturalmente Comprometido* (2001); XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *A Formação de Professores para uma Sociedade Multicultural – pôster* (2001); XAVIER, Giseli Pereli de Moura (UFRJ). *O Contexto e os Pressupostos de Professores em um Instituto Superior de Educação: potenciais multiculturais?* (2002); ALMEIDA, C. M. de C. (Uniuibe) & MOREIRA, M. C.(UNIPAC – FEU). *Educação Intercultural e Formação de Professores (as): Uma experiência em Assentamento Rural* (2005); CANEN, Ana (UFRJ) *Pesquisando o Multiculturalismo e Pensando Multiculturalmente sobre a Pesquisa na Formação Docente: Uma Experiência de Currículo em Ação* (2005). FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Disputas Curriculares, Disputas Identitárias – O Processo Político da Produção Curricular Num Curso de Formação de Professores* (2007).

³⁸ De uma maneira geral esses textos se referem a estudos de currículo do curso de formação de professores em determinadas instituições, um deles chega, inclusive a analisar um assentamento rural. Um outro analisa o processo de elaboração de um currículo multicultural, na experiência da educação escolar indígena do Estado de Santa Catarina. Mas todos têm em comum a defesa de um currículo multi ou intercultural que dê conta de preparar o professor para lidar com a diversidade.

³⁹ CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. (orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001; MOREIRA, A.F.B. & MACEDO E.F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. (orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

professores alguns procedimentos estarão presentes, tais como a sensibilização para a diversidade cultural e a superação de preconceitos e estereótipos.

Assim, Canen & Moreira (2001) propõem que a formação de identidades docentes se beneficie de projetos curriculares que favoreçam a construção de uma sociedade mais democrática e mais plural. Pensando sobre a formação de professores das séries iniciais, esses mesmos autores acentuam que o processo curricular informado por uma perspectiva multicultural crítica tem dois propósitos: promover o respeito pela diversidade e preparar os alunos para o trabalho coletivo em prol da justiça social. Primeiramente, reduzindo preconceitos, estimulando atitudes positivas em relação ao “diferente”, promovendo a capacidade de assumir outras perspectivas e propiciando o desenvolvimento da empatia. No segundo caso, evidenciando as relações de poder envolvidas na construção da diferença, criando oportunidades de sucesso escolar para todos, incentivando habilidades e atitudes ao fortalecimento do poder, tanto individual como coletivo, e também desenvolvendo habilidades de pensamento crítico.

Em síntese, a concretização de currículos multiculturais na formação de docentes pode ser favorecida pelos seguintes procedimentos: associação de elementos cognitivos e afetivos na prática pedagógica; sensibilização para a diversidade cultural e sua influência na educação; conscientização cultural; desenvolvimento de uma prática reflexiva multiculturalmente comprometida; superação de preconceitos e estereótipos; problematização de conteúdos (específicos e pedagógicos); reconhecimento do caráter múltiplo e híbrido das identidades culturais (CANEN & MOREIRA, 2001, p.36).

No segundo artigo de Antônio Flávio B. Moreira, este escrito em parceria com Macedo (2001), os autores defendem a necessidade de se considerar o professor como intelectual, capaz de analisar as formas instituídas da cultura como mecanismos de diferenciação social. Mesmo conscientes que esta formação de um professor/intelectual não seja objeto exclusivo do curso inicial, os autores apontam que as diretrizes nacionais da formação inicial de professores refletem a crença em uma igualdade natural entre as pessoas que ainda não foi alcançada, já que as oportunidades, tanto sociais quanto educacionais, são diferentes para todos. Os autores criticam também a falta de uma preocupação efetiva na preparação do docente, por conta das autoridades, como pode ser constatado na seguinte citação:

(...) despreocupação das autoridades com o preparo de um especialista, que bem utilize conhecimentos específicos e conhecimentos derivados de teorias pedagógicas para melhor organizar sua prática, analisá-la, inseri-la no

processo educacional mais amplo e compreender suas relações com a sociedade contemporânea (MOREIRA & MACEDO, 2001, p.119).

Assim, os autores sugerem que seja adotada uma prática docente que “ajude os estudantes a desestabilizar a construção discursiva da diferença e da identidade” (Moreira & Macedo, 2001, p.142), e que essa ação transformadora poderá ser mais bem desenvolvida por professores que estiverem sendo multiculturalmente orientados.

Do mesmo modo, no que diz respeito aos 4 (quatro) artigos selecionados entre os trabalhos publicados, nessa última década, nas duas Revista Qualis aqui mapeadas, a perspectiva teórica do primeiro eixo é predominante. Nos 2 (dois) artigos da Revista Educação & Sociedade, que abordam as questões culturais no currículo do Curso de Formação de Professores⁴⁰, isso pode ser identificado sem muita dificuldade. No primeiro, a autora abre uma série de questionamentos em relação à luta por uma formação docente que sensibilize os professores e alunos do curso de formação docente para a pluralidade cultural. Em uma das perguntas encontradas podemos ratificar essa preocupação, “Como incorporar as reflexões acima em estratégias que viabilizem uma formação de professores comprometida com um projeto de competência pedagógica que valorize a diversidade cultural, contribuindo para a minimização do fracasso escolar?” (CANEN, 2001, p.209). Esse artigo se baseia em um estudo de abordagem micro, feito diretamente em uma escola de *primeiro grau*⁴¹.

O segundo texto traz uma entrevista feita com a professora Gloria Ladson-Billings da Universidade de Wisconsin (EUA), onde ela aborda temas importantes para a superação de modelos conservadores de Educação Multicultural. Neste texto, a entrevistada discute conceitos tais como o de ‘teoria racial crítica’ e ‘pedagogia culturalmente relevante’ e fala também a respeito do que ela conhece sobre a realidade educacional brasileira, defendendo a idéia de que o Brasil participe de um movimento de construção de uma consciência racial crítica mundial (GANDIM, DINIZ PEREIRA & HYPÓLITO, 2002).

Em qualquer lugar do mundo onde houver negros, a educação deles é muito ruim. E o Brasil há de participar dessa coalizão de pessoas que estão lutando pela educação dos negros, porque, apesar de ser difícil acreditar nisso, estou

⁴⁰ CANEN, Ana. *Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de professores para a Diversidade Cultural*. Educ. Soc. v. 22 n.77. Campinas, dez. 2001; GANDIM, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings)*. Educ. Soc. v.23 n.79. Campinas, ago.2002.

⁴¹ O termo *primeiro grau* é usado no texto, mas, atualmente, de acordo com a Lei 9.394/96, chamamos de ensino fundamental.

convencida de que uma melhoria na educação dos negros significa uma melhoria na educação de todos. Não concordo com a idéia de que melhorando a educação dos negros a educação para outras pessoas tornaria pior. Penso que é uma maneira de dizer: Se estamos mesmo indo em direção à educação para aqueles que estão nas camadas mais baixas, vamos melhorar a educação porque vamos aprender algumas coisas a respeito da maneira como todos podem ser melhor atendidos (GANDIN, Luís Armando & PEREIRA, Júlio Emílio Diniz & HYPOLITO, Álvaro Moreira, 2002, p292-293).

Na Revista Currículo Sem Fronteiras, 2 (dois) artigos abordam, também em uma visão macro, o tema aqui privilegiado. Estes artigos são: *O Multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação*⁴² escrito por Ana Canen, que mais uma vez vislumbra um currículo multiculturalmente orientado para a formação para o magistério; e *Educação multicultural e formação docente*⁴³ de Flávia Pansini e Miguel Nenevé, que, apoiados nas contribuições do Multiculturalismo Crítico analisam a formação de professores pautada em uma proposta de educação vinculada à problemática de uma sociedade cultural e consideram a formação inicial de professores como um espaço fundamental para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar.

No segundo eixo de discussão, por mim identificado, encontram-se os trabalhos produzidos na perspectiva da didática inter/multicultural.⁴⁴ Destaco neste grupo os estudos desenvolvidos por Vera Candau (2003), que se tem colocado favorável à introdução na escola de uma educação intercultural, e assim defende idéia da interculturalidade, pois “orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (p.148). Para ela a diversidade cultural encontrada facilmente na escola brasileira justifica a validade do diálogo intercultural.

Candau (2005), que desenvolve uma linha de pesquisa desde 1996, no Departamento de Educação da PUC no Rio de Janeiro, coloca como foco central de sua pesquisa as relações entre cultura e educação em nossa sociedade, privilegiando três questões educativas consideradas fundamentais: globalização X Multiculturalismo, igualdade X diferença e universalismo X relativismo cultural.

⁴² Revista Currículo Sem Fronteiras, Volume 8 - Número 1 - Janeiro/Junho 2008. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 08/09/2008.

⁴³ Revista Currículo Sem Fronteiras, Volume 8 - Número 1 - Janeiro/Junho 2008. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 08/09/2008.

⁴⁴ Embora, neste meu estudo, o GT da Didática da ANPED não tenha sido considerado como fonte em meu levantamento, pela importância de seu trabalho e contribuições para pensar essa questão, não posso deixar de assinalar a importante produção, ao longo da última década, do grupo coordenado pela professora Vera Maria Ferrão Candau - GECEH/PUC-RJ apresentada, discutida em diferentes fóruns acadêmicos.

Com base no texto de Barreiros (2006), onde esta autora resgata a trajetória de produção intelectual da professora Vera Candau por meio da análise de alguns de seus artigos publicados entre 1982 a 2002, é possível constatar que a preocupação ou sensibilidade dessa autora com as questões culturais esteve presente desde o início e pouco a pouco foi se tornando mais explícita e central em suas reflexões sobre a instituição escolar. Já no início da didática fundamental alguns “compromissos dessa nova didática foram lhe possibilitando enxergar a diversidade, a diferença, a pluralidade de culturas como um dos componentes fundamentais da relação pedagógica, do cotidiano escolar, do processo ensino-aprendizagem” (BARREIROS, 2006, p.27-28). Ainda de acordo com Barreiros (2006), Candau percebeu como central a relação entre escola e cultura e, a partir daí, a sua preocupação com a dimensão cultural ganhou destaque.

Do mesmo modo, a “contextualização da prática pedagógica e a análise da sua concretude” foram tomadas como opção de estudo. Assim, “globalização, Multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social” (CANDAU apud BARREIROS, 2006, p.23) passaram a ser abordados pela autora como parte do cotidiano escolar, que sempre foi um tema mobilizador da reflexão da didática. Concluindo minhas considerações sobre esse segundo eixo, resalto que, para Candau, uma educação intercultural “não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais” (CANDAU, 2002a, p.99).

A promoção de uma educação intercultural é uma questão bastante complexa, que exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola e do sistema de ensino como um todo. Trata-se de uma abordagem educativa que aponta para questões radicais que têm a ver com as funções da escola hoje (Ibid., p.100).

Por fim no terceiro eixo, estariam incluídos os trabalhos sobre a articulação entre a formação docente e as questões culturais, que incorporam as contribuições das perspectivas teóricas pós-críticas e pós-estruturalistas presentes no campo do Currículo, a partir da segunda metade da década de 90, em particular os estudos desenvolvidos pela professora Elizabeth Macedo, assim como pela professora Alice Casimiro Lopes. Dialogando com autores representantes dos Estudos Culturais e/ou pós-coloniais (HALL, 1997, 2003; CANCLINI, 1998, 2001, 2003; BHABHA, 2001) e preocupada em analisar, no âmbito do campo do currículo, as implicações de uma nova ordem política do cultural para além das questões de

seleção do conhecimento válido para ser ensinado, Macedo (2006a) investe em um significado de cultura/cultural pelo qual a questão da diferença (cultural) é captada em espaços-tempos liminares, onde haja confronto, em cuja fronteira é preciso negociar, pois diferentes, sentidos e discursos produzidos por tradições culturais, interagem.

Neste terceiro eixo de discussão/problematização inclui-se o único trabalho dos onze selecionados, que não estaria no primeiro eixo. Trata-se do trabalho de Frangella (2007), que apresenta um estudo desenvolvido sobre a reformulação curricular de um Curso de Pedagogia, destacando a importância e centralidade dos Estudos Culturais como força articuladora dessa produção curricular, tendo como base a análise do processo de mudanças de um determinado currículo do curso de formação de professores, e os combates travados durante esse processo. Em suas considerações finais Frangella afirma que,

Ao destacar nesse estudo o entendimento da produção do currículo como produção de cultura, saliento as negociações que disputam e se hibridizam na formulação curricular, evidenciando sua condição de processo político inacabado, em que há lutas por identificações e construção de discurso. Quando remeto à negociação, apóio-me, como Bhabha (2001), na compreensão dessa como espaço em que significados são construídos dialogicamente, uma vez que os sentidos não são transparentes e estáveis, retomando o caráter discursivo da produção de sentidos. A diferença, as posições, a cultura são enunciações - como unidades de comunicação discursiva que pressupõem a alternância de sujeitos, o outro replicante (Bakhtin, 1992) - que são postas em jogo e criam movimentos de interação. Sendo assim, o currículo como produção discursiva, enuncia significados que são postos na arena de lutas em torno das significações para si, que criam cultura (2007, p.14-15).

Para além dessa classificação por eixos de problematização e especificamente em relação aos 11 (onze) trabalhos destacados no levantamento realizado, é possível também organizar essa produção em função da escala do olhar privilegiado nas diferentes abordagens dessa temática. Apoiada nas reflexões de Lopes (2006), categorizei e classifiquei esses trabalhos entre as perspectivas macro e micro. Desse modo, identifiquei como trabalhos associados à primeira perspectiva os textos que focalizam as disposições legais, políticas educacionais, as propostas curriculares oficiais, incluindo a história dessas disposições e propostas; e como textos relacionados à perspectiva de micro análise aqueles cujo enfoque se centra em uma instituição específica⁴⁵.

⁴⁵ Desses 11 (onze) trabalhos, 7 (sete) podem ser classificados na perspectiva micro, enquanto 4 (quatro) se encontram na categoria macro. Detalhando melhor essa classificação passo agora a categorizar cada uma desses textos. A dissertação de Mestrado, que foi destacada como um trabalho que aborda as questões culturais traz à

O interesse nesse tipo de categorização é o de perceber como essas análises ainda reforçam os binarismos. Assim concordo com Lopes (2006) quando ela afirma que

Para além do debate moderno/pós-moderno, estruturalismo/pós-estruturalismo, entendo ser necessário que superemos as dificuldades de articulação entre instâncias macro e micro. Dessa forma, penso ser possível contribuir não apenas para a constante ampliação da fertilidade de nossas pesquisas, mas para a politização do conhecimento e para a ampliação de nossa capacidade de articular lutas sociais emancipatórias coletivas que não silenciem as diferenças (LOPES, 2006a, p.633).

Esse levantamento, bem como a tentativa de organização do material encontrado, permitiu-me ratificar a pertinência da temática e do recorte privilegiado neste meu estudo para além do desafio apontado por Moreira (2001) e já mencionado anteriormente e que consistiria em “preencher esta lacuna”, tendo em vista a escassez de produção de trabalhos sobre a temática. Com efeito, trata-se também de enfrentar esse desafio de um lugar teórico ainda pouco explorado, como indicou o mapeamento realizado. Interessa-me, pois, analisar as estratégias discursivas em torno das questões culturais presentes nas propostas recentes de reformulação do currículo do curso de Formação de Professores das Séries Iniciais, tendo como interlocução teórica as contribuições de autores que se situaram no terceiro eixo de problematização, assinalado em meu levantamento.

Reconheço duas linhas de problematização do campo currículo, para dialogar com essa minha questão: uma mais diretamente ligada à questão da interface cultura e poder e a outra abordando as políticas de currículo. Para isso, destaco a potencialidade das contribuições dos estudos mais recentes de Lopes (2004, 2005, 2006, 2008) e Macedo (2004, 2005, 2006), que articulam o conceito de hibridismo aplicado ao campo do currículo, percebido como um espaço de enunciação, no qual são produzidos sentidos, a partir de

tona a questão da diversidade, em uma abordagem micro, nos Cursos de Pedagogia das IFES Mineiras. Dos 6 (seis) trabalhos apresentados na ANPEd, classifico 1 (um) de forma macro, enquanto 5 (cinco) deles fazem uma análise micro do tema aqui privilegiado, pois enquanto o primeiro enfoca a necessidade de um professor multiculturalmente comprometido para atuar na sociedade brasileira, repleta de diversidade, os cinco últimos fazem uma análise a partir de estudos de caso, em locais especificamente observados e relatados. Na Revista Educação & Sociedade, dos 2 (dois) artigos que abordam as questões culturais no currículo do Curso de Formação de Professores, o primeiro, a autora se baseia em um estudo de abordagem micro, feito diretamente em uma escola. O segundo texto trata de forma macro conceitos que defendem a idéia de um Brasil com consciência racial. Finalmente, na Revista Currículo Sem Fronteiras, os 2 (dois) artigos abordam, também em uma visão macro, o tema aqui privilegiado.

negociações de interesses em disputa, levando em conta as diferentes posições de sujeitos, como desenvolverei no segundo capítulo.

1.3 – Do tema ao problema

Considerando que “o objeto da pesquisa nunca está dado, mas é construído na relação com a teoria, a linguagem, o sujeito cognoscente, a empiria e as práticas de investigação” (LOPES, 2006a, p.620) me proponho, apoiada nas contribuições teóricas do campo curricular, centrar, nesta pesquisa, meu olhar nas questões culturais, ou mais precisamente nos discursos sobre as questões culturais que estão sendo recontextualizados e hibridizados nas propostas curriculares recentes dos Cursos de Pedagogia.

Após o levantamento dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos na última década, pude perceber que os estudos sobre as políticas públicas e curriculares no campo da formação de docentes das séries iniciais são pouco numerosos, quando relacionados a questões culturais.

Ao falar de formação de professores é comum se relacionar essas políticas com a questão da melhoria da qualidade da educação, já que a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país. Interessa-me, pois, perceber neste estudo, de que maneira a idéia de “melhoria de qualidade” na formação docente das séries iniciais vem incorporando os debates presentes no campo educacional e em particular do currículo acerca das questões culturais.

Importa sublinhar que as novas exigências do cenário histórico-social geraram mudanças nos cursos de formação de professores, visando uma efetiva profissionalização da atividade docente, como desenvolverei no terceiro capítulo, sendo concentrado na figura do professor das séries iniciais o ideal de virtudes que levariam ao desenvolvimento econômico e social brasileiro. Essa necessidade de adequação do docente às novas exigências é destacada nas novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia:

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas (CNE/CP nº5, 2005, p.3).

Nessa minha pesquisa, a ênfase dada ao currículo de formação de professores das séries iniciais se justifica por ser esse período da Educação Básica um dos principais momentos de acesso à escolarização e onde ocorrem, em maior número, processos de exclusão, que são os responsáveis pelos altos índices de evasão e repetência escolar. Desse modo, interessa-me perceber como se dá o diálogo com as questões culturais na formação deste docente, tendo em vista os meus pressupostos políticos, já mencionados neste capítulo.

Inicialmente, pensei em fazer um estudo comparativo dos currículos do Curso de Pedagogia de duas Universidades Públicas, a fim de saber se neles as questões culturais eram abordadas. Os principais aspectos a serem comparados seriam os ementários, assim como as propostas de reformulação do curso, de maneira a entender se e como as questões culturais foram pensadas, no momento da elaboração dos mesmos. Mas, devido ao curto período para o desenvolvimento desse estudo, resolvi escolher apenas uma instituição para ser pesquisada.

Direcionei, então, o meu questionamento para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que passava no momento por um processo de propostas de reformulação do curso, a fim de se enquadrar nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, em Licenciatura.

Desse modo foi se delineando, pouco a pouco, meu problema de pesquisa, que pode assim ser expresso em forma de questão: “Como foram produzidos, recontextualizados e hibridizados os discursos sobre a interface cultura e docência na nova proposta de reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro?”

Interessa-me, assim, perceber nesta pesquisa os diferentes discursos produzidos, recontextualizados e hibridizados, nos textos curriculares envolvendo essa proposta, considerados aqui como textos atribuidores dos significados da articulação entre a formação docente e questões culturais em disputa nessa instituição.

Selecionei como fontes documentais os seguintes textos curriculares: a proposta de reformulação do currículo de Pedagogia da UFRJ, de outubro de 2004 e ementários e programas do Curso de Pedagogia da UFRJ⁴⁶. Para além desses textos, entrevistei professores da Faculdade de Educação, que participaram diretamente da reformulação deste currículo, com o intuito de melhor compreender o campo de negociação no qual os discursos sobre docência e questões culturais foram produzidos.

Para o desenvolvimento desse estudo, em função, mas para além das contribuições do campo do currículo, tornou-se também primordial estreitar o diálogo com as teorizações

⁴⁶ Esses documentos estão disponíveis nas páginas da Universidade Federal do Rio de Janeiro na internet. Disponível em www.educacao.ufrj.br.

sociais do discurso, com o propósito de ajudar na construção de uma ferramenta de análise que me permitisse a apropriação dos documentos curriculares analisados, na perspectiva teórica e no recorte aqui privilegiados, que passarei a explicitar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS COM E NO CAMPO DO CURRÍCULO

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (HALL, 1997, p.20).

Como nos alerta Stuart Hall na citação que serve de epígrafe a este capítulo, a cultura assume, em nossos dias, um papel central nos processos políticos de manutenção e/ou subversão das relações de poder hegemônicas. Entenda-se, a dimensão cultural percebida como processos de significação responsáveis pelos sentidos atribuídos às diferentes práticas sociais e que são objetos de disputa no campo da discursividade. O estudo em tela se sustenta na medida em que toma como verossímil esse tipo de argumentação que passa a servir de fio condutor para as interlocuções teóricas estabelecidas com e no campo do currículo, explicitadas neste capítulo.

Com efeito, embora o diálogo entre escola e cultura seja antigo (GABRIEL, 2008a), o desenvolvimento no Brasil das teorizações curriculares críticas e pós-críticas⁴⁷ trouxe um novo fôlego a esse diálogo, pelo fato tanto de problematizar os sentidos de cultura, até então hegemônicos no campo educacional, bem como de investir em outros significados que passam a entrar na disputa.

No que se refere ao campo do currículo, o atual pensamento curricular tem como característica uma diversidade de questões que estão marcadas por um grande hibridismo⁴⁸ (LOPES, 2005; MACEDO, 2003) no âmbito do qual se produzem e entrelaçam uma

⁴⁷ A partir da segunda metade dos anos 90, as teorias críticas e pós-críticas se mesclam no campo do currículo, ampliando a possibilidade de pensar e (re) significar conhecimento, cultura e poder (GABRIEL, 2008b). Devido ao processo de hibridização dessas teorizações, ocorre uma mescla entre conceitos, enfoques e interlocuções teóricas diferenciadas.

⁴⁸ De acordo com García Canclini (2008), hibridação (ou hibridismo) são processos socioculturais “nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.XIX). O hibridismo acontece, então, a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas. Ele tem sido o foco de estudo de muitos autores, constituindo-se um componente fundamental de análise dos processos de produção de políticas e de práticas curriculares em diferentes países. No campo do currículo no Brasil, também é possível destacar esse hibridismo de discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude do foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo (Lopes, 2005; Macedo, 2003). Mais adiante esse termo será novamente retomado e explorado.

pluralidade de sentidos de currículo e de cultura recontextualizados a partir de discursos de diferentes matrizes teóricas e campos de conhecimento⁴⁹.

Longe de pretender, nos limites desse estudo, resgatar a trajetória de construção desses múltiplos sentidos desses dois termos separadamente, interessa-me neste capítulo perceber como a interface entre currículo e cultura tem sido significada no campo do currículo, a partir das contribuições das teorias críticas e pós-críticas. O interesse desse recorte para o desenvolvimento de minha argumentação se sustenta na medida em que essa interface está presente em dois planos de minha análise. Em um primeiro, com o intuito de buscar uma interlocução teórica que qualifique o meu olhar e permita apropriar-me do meu objeto de investigação, isto é: textos curriculares produzidos no contexto de reformulação de um Curso de Pedagogia específico. Em um segundo plano, na medida em que a compreensão dos diferentes significados atribuídos, no campo do currículo, a articulação currículo e cultura ajuda-me a identificar as estratégias discursivas em disputa no âmbito dos textos curriculares analisados.

Desse modo, estruturei esse capítulo em quatro seções. Na primeira analiso as diferentes formas de significar a interface currículo e cultura no campo do currículo, procurando identificar alguns discursos de currículo que se hibridizam com alguns discursos de cultura. Na segunda seção exploro a fertilidade das contribuições dos estudos curriculares que têm como foco as políticas de currículo como políticas culturais para pensar o meu objeto de investigação. Já na terceira seção, como desdobramento do sentido da interface currículo-cultura privilegiada nesta pesquisa para a apreensão do meu objeto, busco um diálogo com os estudos da linguagem, em particular com a teorização social do discurso proposto por Norman Fairclough (2001). Na quarta e última seção retomo o meu objeto de investigação e o qualifico a partir dessa interlocução teórica com e no campo do currículo.

2.1 – Currículo e cultura

A construção do conceito de cultura (CUCHE 2002), bem como os debates teóricos em torno da fixação de seu sentido tem sido objeto de reflexão das ciências sociais desde o século XIX, desempenhando o papel, em alguns campos disciplinares como o da Antropologia, de eixo central das problematizações formuladas pelos seus representantes.

⁴⁹ Tendo como fonte as bases de dados do CNPq, Lopes & Macedo (2005), ao identificarem 117 entradas para currículo, afirmam que “Essa pluralidade de temáticas exige que a definição do campo de currículo supere questões de natureza epistemológica”.

De acordo com Cucho (2002), a primeira definição etnológica da palavra cultura⁵⁰ foi dada pelo antropólogo Edward Burnett Tylor (1832-1917),

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (1871 apud CUCHE, 2002, p.35).

A partir de seu aparecimento, a idéia moderna de cultura vem levantando diversos debates, entre teóricos do campo das ciências sociais. Como evidenciam tais estudos, foi a partir do século XVIII que alguns estudiosos alemães começaram a chamar *Kultur* sua contribuição para a sociedade, ou seja, sua própria maneira de estar no mundo e produzir um conjunto de coisas que achavam superiores e os diferenciava do restante do mundo. A partir daí, o termo cultura passou a ser escrita em letra maiúscula, pois era vista como sinônimo de status elevado, e no singular, já que era elevada e única, passando a ser vista como modelo e meta a ser atingido por outras sociedades.

Progressivamente, “cultura” se libera de seus complementos e acaba por ser empregada só para designar a “formação”, a “educação” do espírito. Depois, em um movimento inverso ao observado anteriormente, passa-se de “cultura” como ação (ação de instruir) a “cultura” como estado (estado de espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo “que tem cultura”). Este uso é consagrado, no fim do século, pelo dicionário da Academia (edição de 1798) que estigmatiza “um espírito natural e sem cultura”, sublinhando com esta expressão a oposição conceitual entre “natureza” e “cultura” (CUCHE, 2002, p.20)

Devido a este entendimento do conceito, começaram a classificar de “alta cultura” e “baixa cultura”, para diferenciar os homens cultivados, que já possuíam este tipo de status, daqueles que ainda não havia chegado nesse nível, os menos cultivados. Para diferenciar um grupo que, supostamente, teria “mais cultura” de que um outro, usava-se este conceito de cultura como elemento de diferenciação, e, por conseguinte, para a dominação e exploração dos menos cultos.

Na França, no século XIX e início do século XX, os pesquisadores usavam mais correntemente o termo “civilização”, no lugar do termo “cultura”, apesar de conhecerem os trabalhos científicos desenvolvidos pelos alemães.

⁵⁰ Apesar da formação do sentido moderno da palavra cultura ter tido sua origem no século XVIII, esta é uma palavra muito mais antiga, vinda do latim, que somente significava “o cuidado dispensado ao campo ou ao gado” (CUCHE, 2002, p.19).

O termo “cultura” para os pesquisadores franceses continuava geralmente ligado a sua acepção tradicional no campo intelectual nacional: ele se referia unicamente ao campo do espírito e só era compreendido em um sentido elitista restrito e em um sentido individualista (a cultura de uma pessoa “cult”) (CUCHE, 2002, p.49-50).

Somente a partir dos anos 20, no século XX, o conceito de Cultura começou a ser problematizado no âmbito das ciências sociais que começaram a colocar em questão a epistemologia monocultural⁵¹. Em particular, no campo da Antropologia, o desenvolvimento de perspectivas teóricas permite que a idéia universalista de cultura no singular comece a ser fortemente questionada, como aquela desenvolvida por Lévi-Strauss nos anos 50.

Nós chamamos de cultura todo conjunto etnográfico que apresenta, em relação a outros, diferenças significativas, do ponto de vista da pesquisa. Se procurarmos determinar diferenças significativas entre a América do Norte e a Europa, nós as trataremos como culturas diferentes, mas supondo que o interesse se volte para as diferenças significativas entre – digamos – Paris e Marselha, estes dois conjuntos urbanos poderão ser provisoriamente vistos como duas unidades culturais. [...] Uma mesma coleção de indivíduos, desde que ela seja objetivamente dada no tempo e no espaço, depende simultaneamente de vários sistemas de cultura: universal, continental, nacional, provincial, local, etc. e familiar, profissional, confessional, político, etc. (LÉVI-STRAUSS, 1958 apud CUCHE, 2002, p. 141-142).

Do mesmo modo e anterior à Lévi-Strauss, Franz Boas (1858 – 1942), formado em antropologia física, em toda a sua obra dedicou-se em mostrar que a diferença entre os humanos não é racial, mas cultural. Não havia diferença para ele na natureza entre primitivos e civilizados, mas diferenças adquiridas, isto é, de cultura. Boas chamou atenção para o “relativismo cultural”, como sendo uma saída para escapar de qualquer forma de etnocentrismo no estudo de uma cultura (CUCHE, 2002). Para ele cada cultura é única e representa uma totalidade singular.

Daí sua [de Franz Boas] preocupação de não somente descrever os fatos culturais, mas de compreendê-los juntando-os a um conjunto ao qual eles estavam ligados. Um costume particular só pode ser explicado se relacionado ao seu contexto cultural. Trata-se assim de compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz a sua coerência (CUCHE, 2002 p.45).

⁵¹ Esse termo sugere que os estudos sobre a produção de conhecimento opere com uma a idéia de cultura com c maiúsculo, isto é cultura pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade (VEIGANETO, 2003)

Pouco a pouco o significante “cultura” foi sendo utilizado no plural- culturas- distanciando-se assim das perspectivas universalistas.

Mais recentemente, as contribuições dos Estudos Culturais se mostraram bastante fecundas tanto no sentido de reafirmar o significante, *culturas (no plural)*, como de questionar as posturas essencialistas, muitas vezes ainda presentes nas perspectivas relativistas, que tendem a coisificar cultura. Aliás, como afirma Gabriel (2008):

Outros discursos usam o conceito de cultura no plural, evidenciando a presença de perspectivas relativistas, muitas vezes o associando à idéia de conhecimento, quando se trata da defesa dos princípios de um multiculturalismo crítico, aberto, sem que, no entanto, sejam questionados os essencialismos culturais que muitas vezes acompanham essas formulações discursivas sobre identidades e diferenças (GABRIEL, 2008b, p.222-223).

Assim, a cultura passou a ser compreendida como um conjunto dinâmico onde não existem culturas “puras” ou “mestiças”. Todas são “mistas”, em graus distintos. É nessa perspectiva que se situa os trabalhos de García Canclini que, desde o final do século XX, tem aberto pistas de reflexão interessantes ao, analisar a idéia de “culturas híbridas”, para pensar a modernidade latino-americana. Esse autor argumenta que as sociedades latino-americanas produziram uma modernidade *sui generis*, através da hibridação de diversos processos culturais, sugerindo a integração e a fusão de culturas. Para ele, os termos mestiçagem, sincretismo e crioulização, também continuam a ser usados na bibliografia antropológica, para algumas formas de hibridação que se mostram mais ou menos clássicas.

Mas, como designar as fusões entre culturas de bairros e midiáticas, entre estilos de consumo de gerações diferentes, entre músicas locais e transnacionais, que ocorrem nas fronteiras e nas grandes cidades (não somente ali)? A palavra hibridação aparece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos (GARCÍA CANCLINI, 2008, XXIX).

Ainda de acordo com o autor, os processos globalizadores atuais acentuam a interculturalidade moderna, diminuindo fronteiras e propiciando “mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado” (Ibid, XXXI). Os trabalhos de Canclini são contemporâneos a outros estudiosos, representantes dos Estudos Culturais (BHABHA, 1994, 1998; HALL, 1997) que também vêm focalizando seus estudos tendo como base a centralidade da cultura no processo de constituição/significação do mundo, evidenciando simultaneamente a importância do papel da linguagem nesse processo.

Neste estudo, interessa-me perceber entre as diferentes possibilidades de significar cultura, brevemente acima explicitadas, aquelas que vêm sendo incorporadas pelo campo educacional, contribuindo, por sua vez, para significar o próprio termo currículo. Importa, todavia, sublinhar que essas diferentes formas de significar a interface currículo-cultura coexistem e se encontram em disputa permanente pela hegemonia deste campo.

Desse modo, ao invés de apresentar alguns desses sentidos em uma lógica cronológica em função de sua incorporação pelo campo do currículo, optei por organizar essa seção em torno de eixos de discussão que mobilizam, embora com ênfases diferenciadas, um ou mais desses sentidos, produzindo discursos sobre a interface currículo e cultura. Para tal, dividi este tópico em três subseções: *currículo/cultura como conhecimento universal*; *a crítica ao universalismo - cultura como um conjunto de características de um determinado grupo*; e por fim, *combate ao essencialismos - cultura como processo de significação*.

2.1.1 Cultura/Currículo como conhecimento universal

(...) a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um “senso de profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente (Grifo do autor - FORQUIN, 1993, p.11).

Até época recente, a escola em sua função de transmissora de cultura ou de “elementos de cultura” (FORQUIN, 1993) privilegiou exclusivamente o entendimento de cultura baseado na perspectiva universalista como descrita por Jean-Claude Forquin na citação acima. Nesta perspectiva, a educação é vista como o caminho que levaria, naturalmente, à elevação cultural de um grupo. A educação escolarizada, por sua vez, passou então a ser o meio de tornar a Modernidade mais homogênea, previsível e segura. A escola, vista como responsável por garantir e transmitir a herança cultural entre as diferentes gerações teria assim, a missão de “limpar o mundo” (VEIGA-NETO, 2007), pelo viés do ensino do conhecimento, visto como verdadeiro patrimônio cultural da humanidade.

Na trajetória do campo educacional esse discurso universalista e elitista de cultura se articulou aos discursos tradicionais de currículo que, no Brasil tenderam a ocupar uma posição hegemônica até os anos 80 do século XX. Com efeito, nessa concepção o conhecimento a ser ensinado nas escolas não era objeto de problematização do ponto de vista

político-epistemológico, o que permitia que a idéia naturalizada de conhecimento como sinônimo de cultura universal permanecesse sem ser questionada.

Paralelamente e tendo como base a teoria de Tyler (1978), currículo passa a ser então significado como um conjunto de objetivos e habilidades a serem organizados pela escola ao longo da trajetória do aluno (TYLER, 1950; BOBBIT, 1918). O trabalho dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades e planejar e elaborar instrumentos para que essas habilidades fossem desenvolvidas⁵².

Essa forma de entendimento de cultura ainda está bastante presente quando se discute educação e educação escolarizada. Ela sustenta diferentes práticas pedagógicas, como por exemplo, o processo de naturalização dos conteúdos a serem ensinados e a própria lógica meritocrática, que está na base dos processos de avaliação nas escolas.

2.1.2 A crítica ao universalismo: cultura como um conjunto de características de um determinado grupo

No fim de sua vida, Boas insistia em outro aspecto do relativismo cultural. Um aspecto que poderia talvez, ser um princípio ético que afirma a dignidade de cada cultura e exalta o respeito e a tolerância em relação às culturas diferentes. Na medida em que cada cultura exprime um modo único de ser homem, ela tem o direito à estima e à proteção, se tiver ameaçada (CUCHE, 2002, p.46).

A crítica ao discurso universalista de cultura emerge e se desenvolve no campo da Antropologia⁵³ e posteriormente vai sendo, incorporada, de forma gradativa, pelo campo educacional brasileiro, em particular com a introdução das teorias curriculares críticas. Seja pelo viés, em um primeiro momento, do diálogo com as perspectivas marxistas, seja em seguida pela incorporação dos Estudos Culturais, novos discursos sobre currículo e cultura aparecem com força a partir do final dos anos 80, permitindo a produção de novos significados desses termos.

⁵² As quatro questões norteadoras da reflexão curricular propostas por Tyler explicitam bem essa idéia de currículo. Segundo esse autor, para que esse currículo obtivesse sucesso, o mesmo deveria responder a quatro questões fundamentais: Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1978, Introdução)

⁵³ Para maior aprofundamento dessa questão, indico a leitura de “*A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*”, de Denys Cuche, 2002.

Com efeito, ao iniciar a década de 90, estudos no campo do currículo buscavam, em grande parte, a compreensão do currículo como espaço de poder. Na primeira metade da década, a idéia “de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica” (LOPES & MACEDO, 2005, p.15). Nesse enfoque predominantemente sociológico, a questão cultural embora percebida de forma superposta as questões sociais já emergia com força, contribuindo para desnaturalizar a idéia de conhecimento universal, deixando o caminho livre para se questionar igualmente o currículo / conhecimento escolar. O uso de expressões como “cultura operária”, “cultura popular”, “cultura de massas”, “cultura das elites” e até mesmo “cultura escolar” nas discussões e produções acadêmicas da área indicavam que no campo do currículo começavam a circular discursos sobre cultura que já recontextualizavam os debates antropológicos acerca do relativismo cultural.

Como destaca Apple (2006a), a educação anda lado a lado com a política da cultura, já que, na visão dele o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um determinado local ou país, mas uma parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Pouco a pouco, os enfoques antropológicos, se desenvolvem no campo do currículo permitindo vislumbrar a questão da diferença na escola e no currículo para além da questão de classe social. Não é à toa que a temática da identidade passa a assumir um papel de destaque nos debates deste campo.

‘Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada’. As contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem desafios para a organização da escola e do currículo (CANDAU apud MOREIRA, 2002, p.17).

Nesse mesmo período o Multiculturalismo em suas diferentes versões passa a ser objeto de estudo no campo educacional. A preocupação com a construção de um currículo multicultural e/ou uma didática inter/multicultural começa a ser manifestada por estudiosos da área como procurei apontar no capítulo anterior.

A incorporação da crítica às perspectivas universalistas de cultura pelo campo do currículo traz à tona a tensão entre universalismo e relativismo que ainda não encontrou respostas satisfatórias. Sobre essa tensão, a leitura dos artigos Jean Claude Forquin (2000),

Vera Candau (2000) e Tomás Tadeu da Silva (2000)⁵⁴ contribuíram para estimular novas reflexões e para melhor fundamentar as discussões, podendo ajudar a perceber as implicações e possibilidades de desdobramentos desse debate no âmbito da cultura escolar.

Nesse seu artigo, Forquin (2000) analisa alguns argumentos favoráveis e desfavoráveis tanto às perspectivas universalistas como relativistas presentes nos currículos escolares. Esse autor reafirma a necessidade de buscarmos um espaço nas disciplinas escolares, para aquilo que possa ser considerado válido a ser ensinado a todos os indivíduos na medida em que corresponda ao melhor da produção humana. Ou seja, defende senão o universalismo, uma dimensão universal, pois somente essa dimensão, na visão de Forquin, seria capaz de transcender as limitações do tempo e do espaço, importante quando nos situamos na esfera do ensino-aprendizagem.

Para Silva (2000), a posição de Forquin traduziria uma visão epistemológica tradicional, que tem como consequência imediata a reafirmação de um dualismo curricular, pelo qual o currículo ficaria dividido em duas áreas: a da ciência e a da cultura. Na primeira se localizaria o ensino das ciências, presumidamente feito de forma objetiva, inquestionável, neutra, imparcial. Na segunda, o ensino da cultura, se prestaria atenção à pluralidade dos modos de vida e das tradições culturais. Ou seja, de um lado desse currículo cartesiano, a natureza e o objeto, os fatos, a objetividade; do outro, a cultura e o sujeito, a variabilidade social, a subjetividade. “Num lado da divisória, presumidamente nobre, superior, o universalismo das ciências; no outro, presumidamente secundário, inferior, o relativismo das culturas” (SILVA, 2000, p.72).

Candau (2000) tende a se posicionar ao lado de Silva (2000), já que também defende o relativismo cultural. Ela ressalta a importância de uma perspectiva multicultural na escola atual, criticando a descontextualização advogada por Forquin (2000). Para essa autora a própria idéia de universal precisa ser entendida como uma construção social, logo contextualizada no tempo e no espaço.

Esses debates reforçam a visão das disputas de poder, que ainda tem sido foco de preocupações e problemáticas da teorização educacional. Quando reconhecemos que o currículo é atravessado por essas relações de poder, não quer dizer que essas relações são facilmente identificáveis.

⁵⁴ Publicados na Revista Educação & Sociedade em dezembro de 2000, após terem sido apresentados no Seminário Internacional comemorativo dos 25 anos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, realizado de 16 a 19 de junho de 1997, no Salão Pedro Calmon do Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ.

Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (MOREIRA & SILVA, 2006, p.29-30).

Documentos criados a partir de políticas e reformas curriculares indicam possíveis diferentes modelos para se abordar os conteúdos e, através dessas novas abordagens, vislumbrando a possibilidade de mudança de conteúdos ensinados. Porém, esse debate ainda “permanece no âmbito das disciplinas, parecendo pressupor um consenso em relação às disciplinas entendidas como válidas e legítimas de serem ensinadas” (LOPES, 2008, p. 19).

Na segunda metade da década de 90, as teorizações curriculares pós-críticas ganham força, e assumem a cultura como questão central na reflexão curricular, oferecendo assim subsídios para se repensar sob outros quadros de significação a interface currículo e cultura como desenvolverei a seguir.

2.1.3 Combate aos essencialismos: cultura como processo de significação

O resultado do *mix* cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas – como ocorre crescentemente nas sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, da miséria e das dificuldades econômicas do final do séc. XX (HALL, 1997, p.19).

Como apontado anteriormente, a partir da segunda metade dos anos 90, a incorporação no campo do currículo das críticas pós-modernas e pós-estruturalistas abriu pistas para questionar algumas visões essencialistas de cultura.

Com efeito, tendo como base o que Hall chamou da “virada cultural” (1997), a partir de então

(...) tendências homogeneizantes e particularistas de mundo se confrontam, fazendo implodir, no cenário político mundial, os conflitos identitários cuja compreensão e explicação mobilizam discursos sobre tensões entre perspectivas universalistas e relativistas, bem como essencialistas e construcionistas (GABRIEL, 2008b, p. 218).

Em linhas gerais, a crítica mais radical ao conceito de cultura vinda dessas correntes, diz respeito à tendência, por parte de algumas concepções teóricas, em coisificar a idéia de cultura, deixando entender a existência de uma essência que a define, seja ela do ponto de vista biológico (por exemplo, a idéia de “raça”), como do ponto de vista cultural (por exemplo, a idéia de raízes culturais, bastante em voga). O entendimento dessa crítica à noção de cultura pressupõe um entendimento de linguagem por meio do qual esta passa a ser percebida para além de suas funções de representação da realidade, e é vista como construtora “de significação do mundo, constituindo-se e construindo o mundo em significados” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Macedo (2006a), dialogando com essa crítica denuncia que, em muitos estudos, os projetos multiculturais mesmos híbridos de sentidos, tendem a ser pensados como resposta ao caráter multicultural da sociedade, e trazem a preocupação de “fixar a diferença transformando-a em diversidade” (p.333), sem dar conta de atender aos anseios que pretendem responder.

Assim, emerge, neste campo, outras possibilidades de significar a interface currículo-cultura, tais como: currículo como “prática de significação”, como “espaço de fronteira produtor de identidades e diferenças”, como “espaço de enunciação”, como “processo cultural”. Estas são formas utilizadas por alguns estudiosos do campo do currículo (LOPES, 2004, 2005, 2006, 2008; MACEDO, 2003, 2005, 2006, 2008; MOREIRA, 2001, 2006, 2008; SILVA, T.T, 1995, 2000; GABRIEL, 2005, 2007, 2008) para nomear, dar sentido a esse termo, que já indicam a presença, neste campo, do diálogo com essas perspectivas teóricas e que, de uma maneira geral, orientam a discussão para o campo da discursividade. Isto é, para um campo onde a luta pela hegemonia ocorre pela disputa dos sentidos, ou melhor, pela fixação dos sentidos atribuídos a diferentes práticas sociais.

Com efeito, currículo, nessa perspectiva, não é mais visto como produto, mas como um processo no qual são produzidos e recontextualizados sentidos diferenciados de escola, de conhecimento, de aluno, de professor, de ensino-aprendizagem, de sujeitos, e também de cultura, entre outros, que precisam ser permanentemente negociados. Desse modo, para Macedo (2006a) não existem distinções entre os currículos formal e vivido, já que ambos são processos cotidianos de produção cultural onde as diferenças são negociadas. Apoiada em Ball (apud MACEDO, 2006a) a autora defende que “os estudos de currículo precisam compreender as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido” (p.289).

É nesse processo cotidiano de produção cultural que são produzidas diferenças e identidades fazendo com que o cultural – leia-se, o processo de significação- seja um terreno de disputas e negociações constantes.

Viver nesse espaço-tempo de fronteira nos obriga, como professores e alunos, a lidar com a diferença, buscando negociá-la. O currículo passa a ser, assim, um lugar-tempo em que os sistemas de referência culturais são confrontados com a sua insuficiência com o “outro”, com a diferença. Um lugar-tempo em que as culturas presentes precisam co-existir, em que as diferenças precisam ser traduzidas. Uma tradução sempre impossível, que transforma todas as culturas particulares ao obrigá-las a negociar no horizonte mais amplo das experiências homogeneizantes (MACEDO, 2003, p. 26-27).

E essa tarefa de negociação não é nada simples, já que muitas vezes, principalmente nós, professores, temos que negociar o “inegociável”, e é aí que encontramos “a esperança de construção de uma política da diferença” (ibidem, 27).

É com esse entendimento da interface currículo e cultura que o conceito de hibridismo proposto por García Canclini (2008), assume toda a sua fertilidade. Para esse autor, o processo de hibridização acontece com a quebra e a mistura de coleções organizadas por diversos sistemas culturais o que lhe autoriza definir hibridismo ou hibridação como sendo “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.XIX). Lopes (2008), apoiada em García Canclini (Ibid.) destaca, assim, que a hibridização

refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude de o mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. Pelos processos de hibridização, os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas, os processos simbólicos são desterritorializados e os gêneros impuros se expandem (LOPES, 2008, p.31).

Trazendo essa reflexão para significar o próprio termo currículo Elizabeth Macedo assim o faz:

É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descoleccionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (MACEDO, 2006a, pp.289-290).

Nessa perspectiva, o hibridismo manifesta-se, principalmente na produção discursiva e/ou textual, onde são disputados e negociados os sentidos. Dessa forma, a própria noção de currículo é considerada de certa forma um híbrido, já que envolve uma tradução e uma produção cultural que se destina ao ensino em um ambiente particular. Assim, essa hibridização pressupõe não somente uma mistura de discursos, mas a sua própria tradução e recontextualização (LOPES, 2008).

Nessa perspectiva de análise, os currículos escolares e também universitários – este último objeto de investigação desta pesquisa - ao serem pensados como espaços-tempos de fronteira, abarcam como híbridos culturais, onde são mesclados os “discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições” (MACEDO, 2006a, p.289).

2.2 Políticas de currículo como políticas culturais

Nesta seção trago para diálogo outro eixo de problematização, presente no campo do currículo em torno do qual se agregam as minhas argumentações desenvolvidas neste estudo. Trata-se dos estudos que procuram alternativas para pensar a questão de poder de forma menos engessada e verticalizada. Em estreita relação com os estudos que significam currículo como espaço de enunciação, alguns pesquisadores (BALL, 2001; LOPES, 2004, 2005, 2006, 2008) vêm centrando o seu olhar sobre a questão das políticas de currículo. Assim, para além dos estudos que permitem pensar as diferentes possibilidades de entendimento da interface currículo-cultura, as contribuições desses autores do campo me ajudaram igualmente a apropriar-me do meu objeto de investigação como procurarei deixar claro mais adiante, ainda neste capítulo.

Apoiada em Stephen Ball (1994), Lopes (2006b) destaca que existe uma concepção de política que se “confronta como uma idéia de política de currículo como um pacote lançado de cima para baixo nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote” (p.38). Segundo essa mesma autora, esse tipo de concepção reforça o pensamento dicotômico onde estão polarizadas política e prática; ação e reação, ou melhor dizendo, dominação e resistência.

Na contramão dessa concepção de política e poder, existe uma outra maneira de “compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as

interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos” (LOPES, 2006b, p.39). Ainda de acordo com Lopes (2006b) na política curricular não é possível separar as políticas e práticas curriculares, nem desconsiderar suas inter-relações. Dessa forma, “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (Ibid., p.39)

Para os representantes do campo do currículo que trabalham com essa perspectiva teórica, os “textos legais e normativos passam então a ser vistos como definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – marcos ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas” (Ball & Bowe apud LOPES, 2006b, p.39). Dessa forma, exemplifica a autora, para se alcançar o entendimento da permanência de determinados projetos em diferentes países, não basta investigar as definições legislativas das instâncias governamentais, “mas é preciso interpretar como as produções e reinterpretções da prática e do contexto global são articuladas nos projetos governamentais” (Ibid, p.39).

Na visão de Borborema (2008) que tem como referencial teórico da *policy cycle approach* ou "abordagem do ciclo de políticas", formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (1994), existem outras possibilidades de entendimento a respeito da implantação de políticas educacionais.

Essa abordagem propõe que o foco da análise de políticas recaia sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais das escolas fazem para relacionar os textos da política à prática. O ciclo de políticas preconiza que as interpretações das políticas construídas na instância local sejam consideradas, para que seja possível compreender de que forma elas também são incorporadas ao processo global, redesenhando a idéia original com novas significações (BORBOREMA, 2008, P.56).

Para essa autora, a abordagem do ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos⁵⁵, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macro contexto com o micro contexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que um implementa sobre o outro. Essa abordagem não trabalha com as dicotomias macro e micro, global e local, mas sim com esses diferentes contextos de

⁵⁵ O *ciclo de políticas* é caracterizado como um ciclo contínuo, que se ampara em três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão relacionados, embora cada contexto possua suas características e especificidades, eles se relacionam e dialogam, compondo um ciclo, num movimento dinâmico e intenso de reflexões, produções e ações (BORBOREMA, 2008)

produção interligados, potencializando, inclusive, as possibilidades de intervenção e mudança no contexto global a partir do contexto local (Ibid, 2008).

Esses autores entendem assim, políticas como textos e discursos, que devem ser compreendidos dentro de relações materiais que os constituem, e que nos fazem pensar e agir de forma diferente.

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES, 2006b, p.38).

Desse modo, torna-se possível compreender a afirmação de Lopes (2004), quando destaca que:

Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (ibidem, p.111).

Para essa perspectiva teórica, as políticas curriculares estão sempre produzindo sentidos e significados distintos nas instituições de ensino, no que se refere às decisões curriculares. Assim, novas hegemonias serão construídas pela negociação constante entre o universal e o particular, sem fim, em um processo que torna a emancipação um projeto de democracia radical. Um exemplo disso é o discurso em defesa de uma cultura comum, e, conseqüentemente, de um currículo comum. Essa discussão acaba por colocar as políticas de currículo dentro de lutas e disputas, onde o universal e o particular são defendidos das mais diversas formas. Caso se entenda esse universal como algo fixo, onde os sentidos e significados sejam impossíveis de serem negociados, poderemos estar oprimindo as diferenças.

Apoiada nas conclusões de Ball, Lopes (2004) vislumbra assim, as políticas curriculares como processos de negociação complexos. Para esses autores os textos que se produzem não podem ser fechados e nem têm sentidos fixos e claros. As políticas estão sempre em processo do vir a ser, “sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (BALL, apud LOPES, 2004 p.113).

Julgo, então, que o diálogo com as políticas curriculares reforça trama que permite recontextualizar o currículo como um espaço de discursos híbridos, onde existem sentidos de

cultura, saber, poder, identidade e também de mudança e emancipação, que são negociados e disputados, podendo representar um espaço de possibilidades de luta e de subversão. Trazer as questões que se entrecruzam nessa articulação permite assim, pensar na pertinência da centralidade da cultura – entendida como processo de significação - nas discussões que permeiam o currículo para compreender a dimensão política desse espaço de disputa de sentidos.

2.3 Dialogando com os estudos da linguagem

Essa “entrada”, isto é, esta busca de interlocução com o universo da linguagem se faz necessária, quando constatamos que tanto no que diz respeito às escolhas dos quadros teóricos no âmbito da pesquisa da área como nas reflexões sobre os componentes e dimensões das práticas e ações pedagógicas, a questão da linguagem - entendida como um “*óculos (sic)* para ver e uma *lingua* para dizer as coisas e as palavras da Educação, da Pedagogia, do Currículo”, (Corazza, 2000, p.89) e, porque não, da Didática, se faz presente seja de forma latente ou explícita (GABRIEL, 2005b, p.2-3).

Nesta seção argumento sobre a pertinência da escolha da utilização das contribuições dos estudos de Fairclough – Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDТО) – como ferramenta teórico-metodológica para a apropriação do meu objeto de investigação nesta pesquisa.

Se considerarmos as contribuições da virada cultural e lingüística, anteriormente apontadas para a significação do termo cultura, bem como a idéia de hibridismo no campo do currículo tal como defendida por GABRIEL (2005, 2007, 2008), LOPES (2004, 2005, 2006, 2008), MACEDO (2003, 2005, 2006, 2008), MOREIRA (2001, 2006, 2008), a pertinência da opção por esse tipo de diálogo pode ser mais bem evidenciada.

A escolha de Fairclough⁵⁶ (2001) para a análise dos documentos e depoimentos pode ser compreendida pela concepção de discurso utilizada por esse autor. Para esse autor, discurso é percebido como sendo uma “forma de prática social, e não como atividade puramente individual” (p.90). Assim, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

⁵⁶ Trabalhei basicamente com a obra *Discurso e Mudança Social* (2001), porque nesta obra Fairclough se preocupa em explicar para pesquisadores de outros campos das ciências sociais a potencialidade teórico-metodológica da abordagem da Análise de Discurso.

Do mesmo modo, para Fairclough (2001), discursos são formas de ação, onde as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, e são de natureza tridimensional, desenvolvendo assim a prática social, a prática discursiva e o texto. Para ele, para processar um texto (produzir e interpretar) faz-se necessário trabalhar as relações entre essas três dimensões concomitantemente.

Para esse autor, qualquer evento discursivo é considerado simultaneamente como: um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão textual implica que a análise do discurso se preocupe com a análise lingüística de textos (qualquer produto escrito ou falado). A segunda dimensão exige que a análise discursiva enfoque igualmente as modalidades de interação de discurso, especificando a natureza dos processos de produção, distribuição e interpretação textual. E, por fim, a terceira dimensão desperta questões de interesse da análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos referidos anteriormente (FAIRCLOUGH apud GABRIEL, 2005b, p. 10).

Essa visão tridimensional do discurso permite dialogar com e no campo da discursividade, sem perder de vista que “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social num sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação (...)” (Ibid, p.91) Desse mesmo modo, como no caso deste trabalho de pesquisa,

É importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção social do discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social. O último talvez seja o erro mais imediatamente perigoso, dada a ênfase nas propriedades constitutivas do discurso em debates contemporâneos (FAIRCLOUGH, 2001, p.92).

Ressalto, também, entre as contribuições da teoria social do discurso defendida por esse autor a importância dada pelo mesmo à hibridização dos discursos que por sua vez estão sujeitos às múltiplas interpretações.

Discursos diferentes dão destaque a diferentes sentidos, não pela promoção de um sentido com a exclusão dos outros, mas pelo estabelecimento de configurações particulares de significados, hierarquias particulares de relações de saliência entre os sentidos (...) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 233).

Assim, destaco duas categorias de análise⁵⁷, propostas pela ACDTO com as quais procurei trabalhar na análise do meu material empírico: interdiscursividade e vocabulário. A interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva é entendida como “configuração de convenções discursivas que entram na produção do texto” (FAIRCLOUGH, 2001, p.136). Textos esses que variam conforme a heterogeneidade, as formas de análise e as relações estabelecidas.

A intertextualidade é a fonte de muita ambivalência dos textos. Se a superfície de um texto pode ser multiplamente determinada pelos vários outros textos que entram em sua composição, então os elementos dessa superfície textual não podem ser claramente colocados em relação à rede intertextual do texto, e seu sentido pode ser ambivalente; diferentes sentidos podem coexistir, e pode não ser possível determinar ‘o’ sentido (FAIRCLOUGH, 2001, p.137).

Desse modo, trabalho com o conceito de interdiscursividade, procurando explorar os discursos explícitos e implícitos na amostra discursiva analisada. Interessa-me assinalar e perceber a potencialidade dos textos em se transformarem em novos textos, recontextualizados num determinado tempo e espaço, oferecendo a possibilidade de reorganizar gêneros e (re) significar discursos.

Particularmente, e tendo como material empírico os textos oficiais curriculares, bem como os diferentes discursos produzidos e negociados nos contextos onde esses textos foram recontextualizados e hibridizados, procurei entender como se entrecruzam os diferentes discursos sobre cultura/ questões culturais e sobre formação docente, que circulam nos contextos onde esses textos foram produzidos.

Essas contribuições da Análise de Discurso de Fairclough (2001), em particular à categoria de intertextualidade, estão associadas à idéia de híbrido cultural, mencionada anteriormente, e que me permitiu explorar e problematizar os discursos híbridos sobre cultura produzidos nos contextos de reformulação curricular do curso de formação de professores das séries iniciais.

Articulada à questão da interdiscursividade, a análise do vocabulário também é de grande importância na ACDTO, pois para Fairclough (2001) “os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões que são variáveis socialmente e socialmente

⁵⁷ As categorias de análise de Fairclough (2001) são: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força dos enunciados, coerência e intertextualidade.

contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (Ibid., p.230). Pude perceber, por exemplo, como isso acontece, nas entrevistas com alguns membros da Comissão de Reformulação do Currículo de Pedagogia, quando, ao entrevistá-los, recebi como respostas⁵⁸ diferentes sentidos e significados dados a palavra cultura, muitas vezes na fala de um mesmo entrevistado.

Além disso, a mudança e a contestação de significados resultam em mudanças na força e na clareza dos limites entre significados no interior do significado potencial da palavra, e, de fato, a contestação pode girar em torno desses limites. Ela pode girar também em torno da natureza da relação entre significados no interior do significado potencial da palavra, em torno do tipo de relação, se de complementaridade ou se, ao contrário, hierárquica, e, nesse caso, em torno de relações específicas de dominação e subordinação entre significados (Ibid, p.231).

As breves reflexões aqui desenvolvidas apontam na proposta da Análise de Discurso (ACD TO) férteis potencialidades para orientar teórica e metodologicamente as reflexões sobre o currículo de formação de docentes e o diálogo com as questões culturais.

2.4 – Aproximações com meu objeto de pesquisa

Nesta última seção retomo o meu objeto de pesquisa e o qualifico a partir dessa interlocução teórica com e no campo do currículo.

Com já explicitado anteriormente a questão central desse meu estudo foi assim inicialmente formulada: como as novas propostas curriculares no curso de formação de professores das séries iniciais estão incorporando as questões culturais? Tinha em mente que para responder a essa pergunta, esta pesquisa teria que analisar documentos oficiais e depoimentos de sujeitos que participaram ativamente das reformulações curriculares propostas procurando perceber como os debates acerca das questões culturais vão sendo incorporados nos novos currículos dos Cursos de Pedagogia.

As leituras de autores representantes do campo do currículo me ajudaram, a não apenas perceber que estava em um caminho possível de ser trilhado como também me

⁵⁸ Sobre a análise da empiria, ver próximo capítulo.

ofereceram subsídios teóricos para lapidar essa questão inicial, facilitando a apropriação do meu objeto de pesquisa.

Pude perceber que a temática das questões culturais no campo do currículo está atravessada de tensões em torno dos diferentes sentidos atribuídos a interface currículo e cultura, como procurei brevemente mapear na primeira seção deste capítulo.

Nesse sentido, fui aos poucos me posicionando em relação a esses sentidos plurais. Com base na leitura de Macedo (2006a), faço a opção, nesse estudo, de conceituar currículo como “um espaço-tempo, em que sujeitos diferentes interagem, tendo como referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural discursivo que ocorre num lugar-tempo ((MACEDO, 2006a, p.288)”. Apoiando-me nessa definição, opere para fins de apropriação do meu material empírico, com uma idéia ampliada de textos curriculares, para além das ementas e programas do curso analisado. Do mesmo modo, entendendo que esses diferentes textos historicamente produzidos- no caso desse estudo na trajetória de construção do Curso de Pedagogia da UFRJ-, produzem e carregam neles tensões e negociações sobre os sentidos de cultura e formação docente, foco desse meu estudo.

Articulando com as contribuições dos estudos de políticas de currículo (BALL, 2001; LOPES, 2004, 2005, 2006, 2008) mais recentes, passei a considerar também esses textos como produtores de políticas de currículo, isto é como políticas culturais nas quais a luta hegemônica se expressa pela busca da obtenção de consenso, pela fixação de certos sentidos como universais. Passo assim a perceber que os sentidos atribuídos à cultura e à docência se dão em meio ao confronto entre diferentes discursos e sendo o discurso uma prática social, entendo que o mesmo auxilia na construção ou desconstrução desses sentidos legitimados ou não pelos textos curriculares analisados

Pouco a pouco a questão inicial ia se reformulando: Que sentidos de “cultura” e de “formação docente de qualidade” estão sendo recontextualizados e hibridizados nos textos curriculares referentes às reformas do Curso de Pedagogia da UFRJ? Em que medida essas hibridizações e recontextualizações tendem a reforçar e/ou subverter as políticas de formação docente para as séries iniciais? Aliás, como afirma Lopes:

Do ponto de vista material, há investimentos em certas linhas e não em outras, discursivamente há a legitimação de certos discursos e não outros, muitas vezes favorecida pela associação desses textos com matrizes de pensamento que circulam em diferentes grupos sociais e mesmo nos meios educacionais. Assim como é necessário considerar como as dimensões discursiva e material também se associam (LOPES, 2005, p.60).

Nessa perspectiva, o que estaria sendo privilegiado em um currículo de formação de professores das séries iniciais, onde as questões culturais também são negociadas?

Finalizando esta seção, considero que o questionamento a esses discursos faz parte da defesa das perspectivas teóricas que ainda apostam na possibilidade da emancipação social, e, mais especificamente, no caso desse estudo, no papel da formação de docentes que possam atuar nesse processo ao buscarem em suas práticas novos rumos e políticas que valorizem a diferença e a pluralidade cultural, evitando assim reforçar os discursos e práticas excludentes, tão comuns em nossa sociedade.

Enfim, hibridizar os discursos sobre cultura e currículo para, assim, pensar crítica e pós-criticamente a função do currículo de formação dos professores das séries iniciais e suas imbricações com as questões de cultura. Mas, ao hibridizar esses discursos, não podemos abrir mão de pensar em disputas e negociações que ocorrem nos momentos de reformulação curricular.

Dessa forma, a minha empiria (textos de lei, propostas curriculares, ementas, depoimentos) será percebida como textos produtores de política, nos quais são produzidos, recontextualizados e hibridizados em um contexto específico, ou seja, o currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ, interdiscursos sobre currículo e cultura, que constituem o campo das lutas hegemônicas, lutas essas que se travam também no âmbito da formação inicial dos professores das séries iniciais.

CAPÍTULO 3 – O CURSO DE PEDAGOGIA NA BERLINDA⁵⁹

Dada a popularidade dos Estudos Culturais, é de se perguntar por que tão poucos/as acadêmicos/as incorporam os Estudos Culturais à linguagem da reforma educacional, particularmente nas faculdades de educação. Em parte, essa indiferença pode ser explicada pelos estreitos modelos tecnocráticos que dominam os esforços convencionais de reforma e que estruturam muitos programas de educação. Pode-se creditá-la, ainda, a uma história de reforma educacional abertamente voltada para considerações práticas que, com frequência, se baseiam numa longa tradição de anti-intelectualismo (GIROUX, 1995, p.85).

Durante a última década muitas pesquisas têm registrado críticas e debates pertinentes sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia, conforme mapeamento no primeiro capítulo. Observando alguns pontos presentes nesses estudos, é possível descrever que essa discussão sobre a natureza e perfil do Curso de Pedagogia, embora seja atual, não é recente. A pesquisadora Carmem Silvia Bissolli da Silva (1999) aponta três fases dessas discussões: a da ‘identidade questionada’, de 1939 a 1972, onde as funções que eram atribuídas ao Curso de Pedagogia foram questionadas, no decorrer de regulamentações legais sucessivas; a da ‘identidade projetada’, de 1973 a 1978, fase em que, inclusive, a extinção do curso foi amplamente especulada; a da ‘identidade em discussão’, que teve o início na década de oitenta e se estende até hoje, alimentada pelos debates gerados a partir da LDB 9.394/96 e atos governamentais posteriores a ela.

Neste capítulo, apoiada nas contribuições teóricas do campo do currículo, proponho-me a analisar os debates no campo educacional em torno da identidade do curso de formação docente das séries iniciais, que caracterizam a terceira fase mencionada no parágrafo anterior: o da “identidade em discussão”. Interessa-me perceber a presença e a forma como as questões culturais vêm sendo incorporadas nas discussões e implementação dos novos currículos⁶⁰ do Curso de Pedagogia, em particular o da UFRJ, que será objeto de análise do quarto capítulo.

Para tal estructurei este terceiro capítulo em duas seções. Na primeira, apresento em linhas gerais a emergência e o processo de construção e transformação dos Cursos de Pedagogia, como locus privilegiado da formação docente das séries iniciais, procurando

⁵⁹ Neste capítulo me concentrarei nos debates em torno da formação de professores das séries iniciais em nível superior, mais precisamente no Curso de Pedagogia.

⁶⁰ Chamo de “novos currículos” de Pedagogia aqueles que estão sendo implementados a fim de se adequarem às novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Licenciatura, com base na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006

evidenciar os conflitos e tensões que vêm marcando sua trajetória, com ênfase para o período que corresponde as duas últimas décadas. Na segunda seção procurei identificar - nos diferentes documentos oficiais que foram objeto de minha análise neste capítulo - a forma como as questões culturais ou de cultura são articuladas aos sentidos atribuídos a uma formação profissional docente considerada qualificada para as séries iniciais.

3.1 – O Curso de Pedagogia no Brasil: trajetória e tensões

Farei aqui um resgate da história do Curso de Pedagogia no Brasil, sem me preocupar, no entanto, com a ordem cronológica dos acontecimentos. Para isso levarei em conta algumas tensões que perpassaram ao longo de todo o processo de criação e implementação do curso aqui privilegiado. Darei, assim, destaque, principalmente a 3 (três) grandes tensões que ainda são centrais nos debates sobre o curso: a primeira tensão gira em torno do *lócus* de formação dos professores das séries iniciais, ou seja, se essa deve ser feita em nível médio (na Escola Normal) ou em nível universitário (por meio da graduação no Curso de Pedagogia); a segunda tensão diz respeito ao perfil do egresso do Curso de Pedagogia : pedagogo x professor ; a terceira tensão coloca em evidência o debate em torno do currículo mais ou menos adequado para a profissionalização do graduando em Pedagogia, que se expressa muitas vezes de forma polarizada entre disciplinas teóricas x disciplinas práticas. Assim, ressaltarei como essas tensões estão na base de emergência desse curso e como elas ainda mobilizam diferentes discursos sobre docência em disputa no campo pedagógico.

Em relação à primeira tensão acima mencionada, e apoiada nos estudos de autores como Brzezinski (1999) e Fonseca (2008), foi possível identificar que o debate sobre o nível de formação para os docentes das séries iniciais é objeto de conflito desde as primeiras décadas do século XX quando da emergência que ficou conhecido como movimento escolanovista, responsável pela grande virada na maneira de se pensar e praticar educação no Brasil. Este movimento, que deu origem ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, nasceu da práxis dos reformadores estaduais e dos movimentos de luta pela organização de educadores, na década de 1930. Aliás, como afirma uma das autoras, “Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público” (BRZEZINSKI, 1999, p 27).

A partir do Manifesto dos Pioneiros, o pensamento de que a formação de professores deveria acontecer por meio de um curso universitário, tornou-se um princípio básico, que visava à unificação, já que essa seria a formação comum e igual para todos. Como destaca FONSECA (2008)

Já o movimento em prol da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível superior tem sua origem nos anos de 1930, com o ideário dos Pioneiros da Escola Nova, materializado pela criação do Instituto Pedagógico de São Paulo – instituição idealizada por Fernando de Azevedo – e pela Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira. Segundo Mendonça (1997, p. 12), essas instituições se constituíram “na expressão mais acabada da tentativa de estruturar um campo cultural relativamente autônomo face ao Estado”, entendendo a formação docente como uma formação de intelectuais responsáveis por dar direção à sociedade, pois seus idealizadores acreditavam que a disseminação da mentalidade científica e a generalização da democracia se constituiriam nas bases do desenvolvimento nacional (p.29-30).

Foi enfatizada neste manifesto, a falta de cuidado com que sempre se deu a preparação dos professores, como se a função educacional, uma das mais importantes funções públicas, fosse aquela que não necessitaria de qualquer preparação pedagógica ou educação geral⁶¹. Todos os professores, então, deveriam formar seus espíritos pedagógicos “nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades”, como citava o texto do Manifesto (1932).

Seguindo este princípio, então, “toda a formação de professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários” (BRZEZINSKI, 1999, p.31). Igualmente destacavam que essa formação universitária “não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes” (Ibid, p.31). Ainda de acordo com Brzezinski (1999), Anísio Teixeira afirmava ter sido a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que foi incorporada à UDF (Universidade do Distrito Federal), a primeira a elevar os estudos pedagógicos para o nível universitário, pelo Decreto nº 5.515/1935. Essa escola tinha o objetivo de formar professores para todos os graus

A origem e identidade do Curso de Pedagogia foram instituídas a partir deste projeto da Escola de Professores, que, como dito acima, visava à formação de professores primários

⁶¹ O aligeiramento do curso, de apenas 2 (dois) anos de duração para professores primários e 3 (três) para professores secundários, já demonstrava o desprestígio dos cursos de formação de professores em relação a outros cursos, como Direito e Economia, que tinham duração de 4 (quatro) anos, sendo assim tidos como nobres. E, assim, mais uma vez, o desejo de ter a formação pedagógica em nível superior, em uma instituição especializada, não vingou.

quando foi criado em 1939. Para os defensores desse projeto, a formação de professores em nível do secundário reforçava o total despreparo desses profissionais.

Todavia, apesar do grande esforço, o movimento dos Pioneiros não conseguiu instituir a política tão defendida de formação de professores, já que eles não conseguiram fazer com que fossem cumpridas todas as promessas educacionais. Assim, apesar do grande mérito do manifesto, que conseguiu que, algumas reivindicações que nele constavam, fossem incorporadas à Constituição de 1934, aquela que destacava o plano de unificação da formação de professores não se consolidou. Com efeito, em 1938, devido a atitudes repressivas do governo autoritário, a fim de combater as idéias comunistas presentes no movimento dos Pioneiros, a experiência da UDF foi interrompida. “Apesar da breve duração, a Escola de Professores de Teixeira foi a primeira escola formadora de professores **primários** em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário” (BRZEZINSKI, 1999, p.36. Grifo meu).

Assim em 1939, quando foi criado o primeiro Curso de Pedagogia, ele se direciona à formação de **técnicos de educação** e licenciados em Pedagogia em nível superior,⁶² enquanto os **professores ‘primários’** ainda continuariam a ser formados em Curso Normal, em nível secundário. Isto é, “o bacharel em Pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida” (Ibid., p.44), e enquanto licenciado em Pedagogia o egresso do curso poderia dar aulas no Curso Normal. Essa configuração do recente criado Curso de Pedagogia já traz, pois, o gérmen da segunda tensão, que será desenvolvida mais adiante.

De acordo com o padrão da universidade federal, três anos seriam necessários para que o curso de conteúdo específico fosse dado, seguido por mais um ano de didática, seria o chamado esquema 3 + 1.

Os bacharéis em ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história, química, física, matemática, letras e pedagogia acrescentavam mais um curso à sua formação para se tornarem licenciados. Desse modo, foi regulamentado o sistema de formação de professores que se desenvolveria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Foram padronizados os cursos de licenciatura, conforme o ‘disciplinamento’ exigido em lei. Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação ‘esquema 3 + 1’ (BRZEZINSKI, 1999, p.44).

⁶² A Universidade do Brasil, criada pela Lei 452/1937, somente se instalou com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, pelo Decreto nº 1.190/1939, que era instituída por 4 seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Este mesmo decreto estabeleceu também, pelo Art. 51, a partir de 1941, o curso de licenciatura como obrigatoriedade para se exercer a profissão de professor.

Em suma, de acordo com o esquema acima citado, nos cursos superiores com habilitação em bacharelado e licenciatura, os alunos que optassem pela licenciatura deveriam cursar as disciplinas de formação substantiva nos 3 primeiros anos e em mais um ano cursar as disciplinas pedagógicas, que teriam o foco na formação para o magistério, como a didática e a prática de ensino. Assim, até 1961, o Curso de Pedagogia permaneceu voltado predominantemente para a formação de técnicos educacionais e sua participação na formação docente não abarcava a formação de professores das séries iniciais, se limitando a ministrar as disciplinas pedagógicas dos cursos secundários de formação de professores (Curso Normal), configuração essa reforçada pelo Parecer 251/1962, gerado a partir da LDB 4.024/61.⁶³ Conforme pode ser ratificado pela pesquisa de Fonseca (2008), quando esta autora afirma que

na redação da legislação de 1961, e em especial, no capítulo que trata da formação do magistério para o ensino primário e médio, percebo forte influência do texto legal da Lei Orgânica do Curso Normal, ao estabelecer, no Art. 52 que “o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. Já no Art. 55 aparece que “os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”. Verifico, ainda, que o Parágrafo único do Art. 59 confere aos Institutos de Educação – *lôcus* da formação dos docentes para o ensino primário – a possibilidade de formar os professores para o Curso Normal, desde que dentro das normas estabelecidas para o funcionamento dos cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (FONSECA, 2008, p.55-56).

A partir dos anos sessenta, recomeçou-se a cogitar e a defender, a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, o antigo professor primário, em nível superior. Interessante observar que, paradoxalmente, o mesmo parecer, acima citado, que estabelecia para o Curso de Pedagogia, a função de formar especialistas e professores do Curso Normal, previa também a possibilidade deste curso formar professores primários em nível superior.

A década de 1980 chega trazendo com ela uma nova mudança no cenário político brasileiro: a Nova República e as perspectivas de uma democracia. O clima de mudança não ficou de fora do meio educacional e, a partir dessa década, teve início um Movimento

⁶³ A partir de 1962, foi regulamentado o currículo mínimo de Pedagogia, mas somente, consistindo em sete matérias para o bacharelado: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias, que poderiam ser escolhidas pelas IES.

Nacional, que começa a traduzir os reclamos da educação, não somente no que concerne à prática pedagógica.

Na verdade, o I Seminário de Educação Brasileira é um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem 'de cima para baixo' nas decisões sobre as questões educacionais (BRZEZINSKI, 2006, p.99).

Para além das questões relacionadas com a legislação é destaque a movimentação dos profissionais da educação por meio da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que não via coerência nas propostas veiculadas pelo Ministério da Educação.

O resultado desta movimentação foi o encaminhamento proposto pela Constituição de 1988 de um fórum de debates. É criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, local reconhecido e legitimado pelas organizações preocupadas com a educação que para lá encaminham suas discussões. Todo debate ocorrido sobre educação nesta época, mantido pelas instituições e associações já existentes e pelas novas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), culminou com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

Essa nova LDB, chamada Lei Darcy Ribeiro e sancionada em dezembro de 1996, visava assegurar uma formação docente mais qualificada. No entanto, embora, com essa nova lei, os profissionais de educação tivessem ganhado um capítulo específico para eles, grosso modo, além de não enfrentar, de forma satisfatória, a primeira tensão, a nova LDB trouxe consigo algumas novas tensões.

Com efeito, esta LDB procurou resolver, ou, pelo menos, tentar enfrentar a questão da formação de professores em dois níveis de ensino quando determinou:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB 9.394/96).

Percebe-se neste artigo que, além das universidades, os institutos superiores também poderiam oferecer a formação de professores para atuarem na educação básica, o que seria uma alternativa, para que fossem desenvolvidos processos formativos do professor. Estes institutos objetivariam não só a formação inicial, como também a continuada e complementar para o magistério da educação básica. Assim, a LDB de 1996 também traz de volta o curso

Normal, que tinha tido a denominação substituída por ‘habilitação específica de 2º grau’, na Lei 5.602/71, no seu Art. 30.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB 9.394/96).

Essas diretrizes deram origem a um grande embate entre os Institutos Superiores de Educação e as Faculdades de Pedagogia, que também lutavam por esse mercado. Podemos também aqui, ao comparar esses dois artigos, sentir uma ambigüidade das disposições, pois no Art. 62, fica claro que também será admitida a formação em nível médio do curso normal, enquanto no artigo seguinte é citado o novo curso Normal Superior.

Obviamente, isto foi objeto de crítica entre os especialistas, mas com a promulgação do Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, pelo Presidente da República, houve a pretensão de se pôr um fim aos debates. Neste decreto, entre outros aspectos, foi proposto que a formação de professores para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental fosse realizada *exclusivamente* em Cursos Normais Superiores, pois o Curso Normal Médio não seria mais suficiente para formar professores da Educação Básica.

No entanto, novamente, após muitas manifestações contrárias o termo exclusivamente foi substituído por *preferencialmente*, deixando o Curso Normal Superior como apenas uma alternativa de formação. (CAMARGO & HAGE, 2004). Os cursos de Pedagogia também poderiam continuar formando tais professores.

Já a Resolução CP/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com fundamento no Parecer CP/CNE nº 5/2005, - incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CP/CNE nº 3/2006, homologados pelo ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados nos DOUs de 15/5/2006 e de 11/4/2006 – resolve que os novos docentes precisarão passar pelas aulas de licenciatura em Pedagogia, em vez do Curso Normal Superior. De acordo com o Artigo 11, “as instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em Curso de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta

Resolução” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, 15/05/2006), já vislumbrando, assim, a extinção do Curso Normal Superior.

Esse embate ainda continua, pois, apesar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) sugerir que a formação do professor das séries iniciais seja feita em nível superior, o Curso Normal em nível médio ainda habilita esse docente, dando a ele possibilidade de ingresso para lecionar tanto na rede pública quanto privada. Em termos legais, constata-se que ambas as formações (em nível médio e em nível superior) são aceitas para capacitar o professor das séries iniciais.

Importante ainda ressaltar que os debates que se referem a essa primeira tensão, se estendem até os dias atuais, estando presente nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que, como deixa entrever o fragmento abaixo, carrega discursos que além de se posicionarem favoravelmente à formação dos professores das séries iniciais em cursos de nível superior, mais precisamente em cursos de graduação de Pedagogia, consideram esse tipo de formação como condição imprescindível para a garantia de uma educação básica de qualidade.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais **ênfatizar que o curso de graduação em Pedagogia**, nos anos 1990, foi se constituindo como **principal locus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País (PARECER CNE/CP Nº: 5/2005, p.5).

Em relação a segunda tensão apontada e que diz respeito ao perfil do egresso do Curso de Pedagogia (pedagogo x professor), ela envolve a própria identidade do Curso de Pedagogia, e se configura simultaneamente à institucionalização deste curso, nos anos 30, e desde então tem se manifestado de forma recorrente. No final dos anos 70, devido ao “pacote pedagógico”⁶⁴ que pretendia introduzir mudanças nos cursos de formação de recursos humanos da educação” (BRZEZINSKI, 2006, p.81), “os educadores interpretaram que tantas mudanças constituíam, mais uma vez, ameaça ao curso” (Ibid., p.82), podendo chegar a uma possível extinção do Curso de Pedagogia, por falta de uma identidade própria. Quem seria então esse

⁶⁴ Essa pacote era composto pelas Indicações 67/1975, 70/1976, 68/1975, 71/1976. Essas indicações tratavam sobre os estudos superiores de educação, o preparo de especialistas em educação, a formação pedagógica das licenciaturas e a formação de professores de educação especial, respectivamente (BRZEZINSKI, 2006, p.81).

pedagogo? Esse grande embate questionava o perfil do egresso do Curso de Pedagogia. Seria ele um pedagogo (técnico em educação) ou um professor?

O Parecer CFE 252/69, que reforçava a função do Curso de Pedagogia em formar professores para o Ensino Normal e especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar, supervisão e planejamento, ou melhor, formação de profissionais não-docentes pode ser interpretado como um momento, na trajetória deste curso, onde essa segunda tensão se manifestou com força. Neste mesmo Parecer aparece a célebre orientação “quem podem mais, pode menos”, referindo-se aquele licenciado na habilitação do Ensino Normal que, “logicamente”, também poderia lecionar nas séries iniciais.

Dessa forma, o licenciado em Pedagogia adquiriu, como subproduto de seu curso, o direito de ser professor primário, sob argumento de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (p.109) desde que receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola de 1º grau (da 1ª a 4ª série) (BRZENZISKY, 2006, p.74).

De acordo com Libâneo (2007), o período do final dos anos 70 e começo dos anos 80 marcou o início da campanha pela transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores, reafirmando a idéia de que este seria um curso de formação em licenciatura, tirando dele a característica de um pedagogo *stricto sensu*, ou seja, de um técnico em educação.

Em meados da década de 1980, algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2004, p.46).⁶⁵

Muitos foram os documentos produzidos e enviados ao CNE de 1999 a 2004, com o objetivo de definir os parâmetros orientadores para consolidação do curso de graduação em Pedagogia. Assim, duas teses para o Curso de Pedagogia de acordo com a “Definição das Diretrizes do Curso de Pedagogia, foram redigidas pela ANFOPE, ANPEd e CEDES. Elas são:

⁶⁵ Assim, nesse contexto dos anos 80, a discussão sobre a sistemática da formação de educadores foi retomada. Com esse objetivo, foi realizado o I Seminário de Educação Brasileira na Unicamp (1978), e algum tempo depois as Comissões Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia, em Goiás em 1980, e a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que aconteceu em Belo Horizonte, em 1983, que se transformou na ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação), em 1990.

- 1- A Base do Curso de Pedagogia é a Docência; (...)
- 2- O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado (ANFOPE. ANPEd, CEDES, 2004, pp.6-7)

A idéia, a partir dessas duas teses, é ressaltar que o educador deverá ser capaz de exercer não somente a docência, mas tantas outras práticas, na complexidade do mundo da escola. Outros textos como, por exemplo, o Parecer CNE/CP N° 5/2005 e o Art. 4° da Resolução CNE/CP N° 1/2006, do curso de Licenciatura em Pedagogia, ratificam essas teses, como deixam vislumbrar os fragmentos abaixo:

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não escolares (PARECER CNE/CP N° 5/2005, de 13/12/2005).

(...) destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP N° 1/2006, p. 2).

A homologação das diretrizes para o Curso de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP N° 1/2006 já expressa um grande avanço no campo, na medida em que define o Curso de Pedagogia, enquanto licenciatura, para docentes que objetivam exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa tendência me leva a inferir que o Curso de Pedagogia retoma sua vocação inicial que encontra origens na Escola Normal e na Escola de Professores de Anísio Teixeira.

Considerando então as novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, os seus egressos podem atuar em diversos segmentos, tais como: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Disciplinas Pedagógicas do Magistério (em nível Médio), além de contextos relacionados à gestão, coordenação e planejamento, não só em contextos escolares. Isso significa que, ao contrário das legislações

anteriores que foram mais restritas ao optarem por privilegiar apenas um perfil de egresso, os textos de lei atuais são mais flexíveis, deixando em aberto a possibilidade de manter-se uma pluralidade de habilitações para os estudantes do Curso de Pedagogia.

Por fim, mas não menos importante, a terceira tensão tem se manifestado, ainda que de forma latente, no âmbito da produção de um currículo para o Curso de Pedagogia. Trata-se de perceber em função do perfil privilegiado dos egressos deste curso que conhecimentos são considerados mais ou menos válidos para serem ensinados. De uma maneira geral, essa tensão se manifesta no questionamento sobre quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na grade curricular do aluno do Curso de Pedagogia, a fim de prepará-lo para a docência. As disputas entre os defensores de disciplinas teóricas e aqueles que preconizam uma formação mais prática emergem de forma recorrente, quando se discute a qualidade desse curso, mobilizando diferentes discursos de ciência e docência.

A partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases esta tensão foi reavivada e ganha destaque em forma de artigo. “Art. 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino** de, no mínimo, trezentas horas (Grifo meu - LDB 9.394/96)”. Do mesmo modo, a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituía as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, estabeleceu que todas as disciplinas pedagógicas teriam sua dimensão prática, que deveria permear todo o período de formação, desde seu início e transcender o estágio supervisionado, promovendo as diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas.

Essa ênfase na prática também se refletiu na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, em diversos artigos ao longo do texto. Como pode ser ratificado em alguns trechos da Resolução, a seguir:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a

bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art.8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

II – práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos ((Art.6º, 7º e 8º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.4).

As citações dos artigos acima confirmam a preocupação com a preparação prática do docente para a atuação no magistério. Este debate está ainda aberto e posso ressaltar que ele é recorrente, pois, cada vez que se discute uma Reforma Curricular, ressurgue essa discussão, seja pela inclusão ou não de disciplinas práticas que propiciem mais vivências aos futuros professores do cotidiano escolar

Interessante observar que a segunda e terceira tensão aparecem, cada vez mais, de forma articuladas. Com efeito, uma maior modalidade de habilitações previstas por lei (segunda tensão) interfere diretamente na seleção e organização curricular, realimentando os debates em torno da escolha de disciplinas teóricas e/ou práticas (terceira tensão).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, para a Revista Nova Escola (outubro/2008), permite perceber essa articulação. Segundo essa pesquisa, apenas 28% (vinte e oito por cento) das disciplinas dos cursos de Pedagogia no Brasil se referem à formação profissional específica, divididos da seguinte forma: 20,5% destinados a metodologias e práticas de ensino e 7,5% destinados a conteúdos. Para dar conta de um número tão grande de formações de diversas modalidades de ensino, o curso (em uma abordagem macro) oferece apenas 11% das disciplinas. Como, por exemplo, para trabalhar com Educação Infantil é oferecido apenas duas disciplinas. Outro exemplo é a preparação para trabalhar com EJA, onde apenas 1,5% das disciplinas se relacionam com essa modalidade. (Ver gráfico 3.1).

Gráfico 3.1 – Disciplinas Obrigatórias para o Curso de Pedagogia

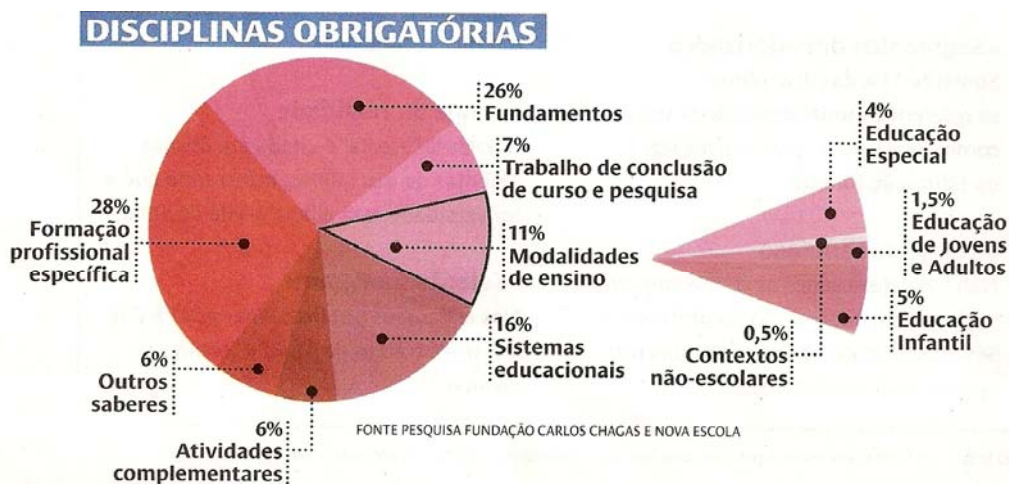


Gráfico retirado da Revista Nova Escola, 2008, p.51

De uma maneira geral, a maior parte dos conteúdos abordados no Curso de Pedagogia - 42% do total - é voltada para o funcionamento dos sistemas educacionais e os Fundamentos da Educação (História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e etc.). Apesar de uma forte base teórica em ciências humanas ser essencial, de acordo com os depoimentos dados a essa mesma pesquisa, *isso não é suficiente*.

Esse breve sobrevôo na trajetória do Curso de Pedagogia apontou algumas de suas principais tensões específicas, que persistem nos dias de hoje e que, em função do foco deste meu estudo, penso ser importante ter como pano de fundo quando me proponho analisar a reforma curricular deste curso em uma determinada instituição. Interessa-me perceber como essas tensões, em particular as duas últimas, são recontextualizadas na instituição objeto de análise dessa pesquisa. Mas não só.

Tendo em vista o recorte deste meu estudo, interessa-me também identificar como essas tensões se articulam ou dialogam com as questões culturais, quando se discute sobre qualidade de formação dos professores das séries iniciais.

Desse modo, procurei, na próxima seção desse capítulo, perceber nos textos oficiais sobre a reforma curricular do Curso de Pedagogia dessa última década se o diálogo acontece e, em caso afirmativo, de que forma ele se estabelece.

3.2 – Formação docente e a questão cultural: que articulação nos textos oficiais referentes aos cursos de Pedagogia?

Nessa seção, procuro perceber como os discursos que mobilizam sentidos de cultura e de docência estão presentes tanto nos textos da nova Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), quanto naqueles que instituem as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Licenciatura (CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006).

Uma primeira constatação que merece ser assinalada diz respeito ao fato de, desde a LDB (9.394/96), ser possível perceber traços de uma abertura para a inclusão, nos textos produtores de políticas de currículo, de questões culturais na perspectiva do reconhecimento das diferenças de grupos sociais. Por exemplo, no artigo terceiro:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I- igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
 II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a **cultura**, o pensamento, a arte e o saber;
 III- **pluralismo de** idéias e de concepções pedagógicas;
 IV- **respeito à liberdade e apreço à tolerância**; (LDB, Lei 9.394/96, Artigo 3º - Grifo meu).

Embora o termo cultura seja empregado no inciso II no singular, deixando transparecer que ele é entendido como sinônimo de conhecimento universal, patrimônio da humanidade a ser divulgado a todos, a lei sugere uma organização escolar aberta para um princípio de pluralidade (incisos III e IV). Importa assinalar, no entanto, que os discursos que reforçam esse princípio de pluralidade ao serem hibridizados com discursos da igualdade formal tendem a estabelecer associações discursivas entre os significantes diversidade/diferença e desigualdade, que são vistos como sinônimo e pelos quais a questão da desigualdade social se sobrepõe à questão da diferença cultural.

Essa associação, aliás, não se faz presente apenas nos textos de lei, mas também nos discursos produzidos por alguns de seus intérpretes como Carneiro (2004) para quem “uma escola com qualidade funcional deve ser permeável às especificidades da população” (p.36), assim qualificando essa especificidade:

A criança de classe social favorecida economicamente não tem problema de permanecer na escola. O problema existe com as crianças de periferias urbanas, de ambientes rurais, populações submetidas a condições de extrema pobreza, populações negras e indígenas, além dos evadidos e excluídos do sistema escolar. **Como garantir a permanência de todos esses**

desfavorecidos socialmente, de modo que lhes seja assegurado um desenvolvimento pessoal à luz do critério da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem? O princípio da inclusão é o alicerce da idéia de uma só escola para todos, inclusive para aqueles alunos com algum tipo de deficiência (CARNEIRO, 2004, p.36, grifo meu).

Ao afirmar ser que a educação é considerada direito de todos, levando-se em conta o princípio de “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Inc. IV, Lei 9.394/96), a Nova LDB abre, sem dúvidas, caminhos para os textos de lei que a seguem possam reconhecer de forma mais direta a afirmação de políticas de inclusão, fortalecendo, assim, o reconhecimento aos direitos civis de todos, inclusive das minorias.

No entanto, em termos de discursos produzidos pelos e nos documentos oficiais relativos ao Curso de Pedagogia, foi preciso esperar quase uma década para que, no âmbito do debate acerca da inclusão, pudessem emergir discursos que, embora reconheçam a articulação entre desigualdade e diferença, tendam a enfrentar essa última como uma questão cultural, com relativa autonomia em relação às questões sociais.

Com efeito, a introdução dessa perspectiva nos discursos sobre currículo produzidos em textos oficiais aparece de forma explícita no Parecer CNE/CP nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005, que trata da organização do Curso de Pedagogia:

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; **a diversidade sociocultural e regional do país**; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas (...) (p.6) (Grifo meu).

Percebe-se que neste texto para além do reconhecimento da pluralidade de idéias já presentes no texto da nova LDB/96, esse documento utiliza a expressão “diversidade sociocultural e regional”, abrindo a possibilidade de interpretações que mobilizem outros sentidos de diversidade para além da desigualdade social.

Enfatiza-se, no mesmo documento, que essa formação reconheça a diversidade, valorizando as diferentes culturas e suas repercussões na vida em sociedade. No fragmento abaixo, a idéia de igualdade e diversidade aparece diferenciada, na medida em que o discurso em favor da inclusão reconhece não apenas os direitos sociais, econômicos e políticos, mas também os “direitos culturais”. Importante destacar que, nesse mesmo fragmento, fica evidente que os discursos que defendem esses direitos foram produzidos nos contextos dos movimentos sociais e, pouco a pouco, recontextualizados nos contextos de instituições de formação.

Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos **direitos sociais, culturais, econômicos e políticos** (CNE/CP Nº: 5/2005, p.5, grifo meu).

Um outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de os discursos que defendem os direitos culturais, quando recontextualizados nos textos de lei do campo educacional, tenderem, em um primeiro momento, a valorizar a dimensão étnico/racial entre as diferentes possibilidades de significar esses direitos, como indica a resolução que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação de Pedagogia, Licenciatura (2006).

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre **conhecimentos científicos** e **culturais**, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Grifo meu – Art. 2º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.1).

Ainda nesse fragmento, é importante observar a presença, neste texto, de discursos que já começam a articular a questão da diferença cultural para além da questão de valores e direitos, incorporando a idéia de “conhecimentos culturais” que embora apareça diferenciado dos conhecimentos científicos, abre pistas para a discussão sobre o processo de produção de conhecimentos, que circulam nesses espaços de formação. Com efeito, entre conhecimentos científicos e culturais desafia o papel tradicional dos professores como meros transmissores de informação. A compreensão a essas questões fornecerá uma nova lente, para redefinir as faculdades de educação como locais que possibilitem o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica (GIROUX & MCLAREN, 2006).

Em seguida e mais adiante, no artigo quinto, o mesmo texto das Diretrizes retoma o discurso das diferenças culturais, quando caracteriza o perfil dos egressos desse curso e amplia a idéia de diferença cultural para além das questões étnico-raciais.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com

vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (Grifo meu - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.2).

Nesse mesmo documento, o discurso das questões culturais é reafirmado quando, no Artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), estabelece a estrutura do curso ao utilizar o termo “multiculturalidade” para definir a configuração social brasileira

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a **multiculturalidade** da sociedade brasileira, por meio de estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas (Art.6º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.3 – Grifo meu).

O discurso que legitima a importância da inclusão dos diferentes, valorizando a marca étnico-racial é igualmente realimentado neste texto oficial, quando são citados os professores indígenas, ou que trabalham em escolas indígenas que, de acordo com as diretrizes, devem, sem excluir todos os outros artigos e parágrafos, atuar de maneira a respeitar a particularidade dessa população.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - **promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena** junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes (Art.5º - Inciso XVI da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.3 – Grifo meu).

O mesmo acontece com o curso de formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou aquelas escolas que recebam populações de etnias e culturas específicas:

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (Art.5º - Inciso XVI - § 2º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.3).

Apoiada nas contribuições de Fairclough (2001), para quem:

A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados, e estes são 'lexicalizados' tipicamente de várias maneiras embora isso seja um tanto enganoso, porque lexicalizações diferentes mudam o sentido (...) Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio das palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas) (FAIRCLOUGH, 2001 p.230).

Percebo, então, a partir da análise dos textos de lei (artigos de lei, resoluções e pareceres) citados no decorrer dessa seção, pelo menos dois sentidos atribuídos ao termo cultura em disputa nesses textos oficiais e cujo investimento em um ou outro, trazem implicações políticas e pedagógicas diferenciadas para se pensar o currículo do Curso de Pedagogia.

Um primeiro sentido está associado em geral aos discursos da afirmação de igualdade no plano formal que tendeu a ser predominante nos anos 90, se apresentando como hegemônico no texto da nova LDB/96. Esse sentido reafirma os discursos de cultura que reforça a existência de uma cultura humana, operando com as teses universalistas de cultura no campo da Antropologia, recontextualizadas de forma hegemônica no campo educacional até época recente, como procurei demonstrar no segundo capítulo deste estudo. Com efeito, nesses discursos o combate à desigualdade social aparece e se afirma como necessário e suficiente para a afirmação das diferenças culturais.

Um outro sentido atribuído à cultura nesses fragmentos discursivos acima citados faz referência aos discursos que defendem a idéia de que cada cultura é única e representa uma totalidade singular, introduzindo assim, a questão do relativismo, adequando cada realidade escolar à uma situação específica. Interessa destacar que a introdução das perspectivas relativistas no campo educacional ao serem recontextualizadas e hibridizadas com os discursos da inclusão social tendem a abrir pistas para problematizar o sentido formal de igualdade e conseqüentemente enfrentar os desafios de lidar com a diferença cultural reconhecendo a sua certa autonomia nos processos de emancipação social.

Apoiada na intertextualidade de Fairclough (2001), que ressalta que todos os textos são constituídos e povoados de outros, mais ou menos explícitos, percebo que essas diretrizes curriculares, mencionadas em citações ao longo do capítulo, jogam com a ambivalência do termo cultura e que essa ambivalência é fonte de possíveis interpretações e posicionamento na disputa pela hegemonia neste campo de discursividade. Desse modo, e apoiada nas contribuições do campo do currículo (MACEDO 2006a) reforço a potencialidade de minha escolha em significar currículo, neste caso o currículo de Pedagogia, como híbrido cultural no qual se disputam diferentes leituras de mundo. Afinal, dependendo dos interesses, contextos, trajetórias, posicionamentos dos intérpretes desses textos de lei, é possível que um ou outro sentido de cultura seja investido.

Interessante observar que as recontextualizações das questões culturais nesses documentos estão atravessadas pelas tensões específicas do Curso de Pedagogia anteriormente discutidas. Ao retomar, por exemplo, o artigo 5º da Resolução que traça as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, posso perceber uma série de atribuições dadas ao futuro pedagogo que vão além das funções do professor. Neste artigo é mencionado que o egresso de Pedagogia deverá identificar problemas sócio-culturais e educacionais, contribuir para superação de exclusões e demonstrar consciência da diversidade, entre outras funções. Seriam, então, essas as atribuições tanto do professor das séries iniciais como do “técnico em educação” citado anteriormente?

Considero, então, apoiada em Giroux (1995), que, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, os cursos de formação de professores das séries iniciais que incorporarem em seus discursos, textos sobre o professor qualificado para lidar com as questões atuais, não podem negligenciar as questões de ordem cultural, organizando cursos que alarguem a compreensão que os estudantes possam ter de si mesmos e de outras pessoas.

É tendo em conta esse entendimento que os programas de formação de professores podem se comprometer intransigentemente com questões de emancipação e transformação, questões estas que combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro (GIROUX & MCLAREN, 2006, p.139).

Fica assim o pressuposto que os cursos de formação de professores das séries iniciais, ao colocarem em prática as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia,

Licenciatura (CNE/CP N°1, DE 15 DE MAIO DE 2006) prepararão esses futuros professores para que esses identifiquem problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa

Fechando, então, esse capítulo, ressalto que, de acordo com os documentos oficiais aqui analisados, existe uma preocupação constante na formação de professores das séries iniciais para o enfrentamento das questões culturais. Assim, tendo como ponto de partida este estudo, analisarei, no próximo capítulo, como essas questões foram recontextualizadas e hibridizadas no Currículo de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro recentemente implementado.

CAPÍTULO 4 – O NOVO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ: TERRENO DE ANTIGAS E NOVAS CONTESTAÇÕES

Uma instituição se faz com leis, decretos, resoluções, organização, regulamentos, regras...

Uma instituição se faz com pessoas que nela ‘habitam’: convivem, se relacionam, produzem e atribuem significados às práticas políticas e sociais ali desenvolvidas... práticas culturais...

Desenvolvem projetos, esperanças, sonhos...

Disputam recursos, territórios, envolvem-se em conflitos, resistem a mudanças, a encaminhamentos autoritários... argumentam, questionam, apóiam, lutam... (MONTEIRO⁶⁶, 2008, p.11).

Este capítulo tem por objetivo perceber como as políticas de currículo voltadas para o Curso de Pedagogia e produzidas nos textos oficiais analisados no capítulo anterior têm circulado no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, considerada, para fins desta pesquisa, como “o contexto da prática” dos “ciclos de políticas” defendido por Ball (1994), conforme argumentei no segundo capítulo desse estudo. Interessame particularmente identificar como o termo cultura, bem como suas variações (culturas, cultural, intercultural, multicultural, Multiculturalismo) vem sendo reinvestido de sentidos nos diferentes discursos que se entrecruzam nos textos e depoimentos analisados. Para tal, dividi esse capítulo em três seções.

Na primeira seção, procurei resgatar a trajetória de construção do Curso de Pedagogia na UFRJ, procurando explicitar em linhas gerais, as condições de produção dos discursos aqui analisados e presentes nos textos da mais recente reforma curricular do Curso de Pedagogia desta instituição. Na segunda busquei apontar as tensões no debate dos diferentes discursos pedagógicos em disputa, identificando a forma que algumas tensões e embates particulares a esse curso e analisados no capítulo anterior foram recontextualizados e hibridizados em função das especificidades da instituição em foco. Já na última seção, procurei perceber, apoiada nas contribuições da ACDTO, em particular por meio da categoria de análise “vocabulário” (FAIRCLOUGH, 2001), os sentidos atribuídos à cultura nos discursos em disputa que circulam nos textos. como a Proposta da Reforma Curricular e nas ementas, bem como nos depoimentos dos docentes que participaram da Comissão encarregada da produção do texto desta Reforma.

⁶⁶ Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro tomou posse em 2007 e é a atual diretora da Faculdade de Educação da UFRJ. Esse trecho é parte de um texto escrito por ela e publicado no livro lançado por ocasião da comemoração dos 40 anos da faculdade (Faculdade de Educação 40 anos – Formação de Professores: Desafios e Perspectivas para o Século XXI. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008).

Esse capítulo, tal como estruturado, se justifica igualmente quando concordamos com autores do campo do currículo que pesquisam na linha da História das Disciplinas (GOODSON, 2008a, 2008b; FERREIRA, 2007) e que vêm estudando as diferentes variáveis internas e externas às instituições que vivenciam processos de mudança curricular. Para esses autores as mudanças curriculares ocorreram em meio aos embates e discussões entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. De acordo com Ivor F. Goodson (2008a, 2008b), todo estudo sobre mudanças curriculares deve associar a análise de aspectos internos à constituição das várias disciplinas escolares com contextos externos a elas.

Ferreira (2007), por sua vez, destaca que a História das Disciplinas Escolares tenta compreender a emergência e a construção das diferentes disciplinas curriculares, investigando não somente a predominância de determinadas tendências, mas também as transformações ocorridas nos mecanismos de seleção e de organização de conteúdos. Embora seus estudos estejam voltados para o contexto escolar, penso ser possível pensar o processo de reformulação curricular dos cursos de Pedagogia, em particular o da UFRJ a partir de reflexões como essa que se segue:

Na verdade, tais estudos buscam entender as razões e os efeitos sociais tanto das inclusões quanto das exclusões nos currículos escolares, resgatando determinadas posições que perderam as disputas travadas, compreendendo os conflitos ocorridos, e reconstruindo os processos que acabaram por definir o que é ou não é escolar em um dado momento histórico (FERREIRA, 2007, p.15).

Apoiada nesse tipo de argumentação, procurei desenvolver as seções que se seguem.

4.1- O Curso de Pedagogia da UFRJ: trajetória

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi instalada solenemente em uma Reunião da Congregação em 11 de julho de 1968, de acordo com Plano de Reestruturação aprovado pelo Decreto nº 60.455-A de 13 de março de 1967⁶⁷.

Devido a Reforma Universitária⁶⁸, ocorrida em julho de 1968, a Faculdade Nacional de Filosofia foi extinta, faculdade essa, a qual se vinculava o Departamento de Educação. No mesmo movimento foi criada a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências

⁶⁷ Para maiores detalhes sobre a trajetória do curso de Pedagogia da UFRJ, ver dissertação de FONSECA, Maria Verônica Rodrigues. Mestrado em Educação da UFRJ, 2008, pp. 74-75

⁶⁸ Reforma esta promulgada pela lei 5.540/68.

Humanas da UFRJ, que oferecia cursos de graduação, especialização e pós-graduação *stricto sensu*.

Dessa maneira, a Faculdade de Educação foi constituída como o lócus específico para o ensino e a pesquisa dos assuntos educacionais, cabendo a ela a responsabilidade de ministrar, os cursos de Complementação Pedagógica e de Licenciatura em Pedagogia com as seguintes modalidades: Magistério Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Dentro do modelo universitário instituído, caberia a esta nova unidade a atribuição antes delegada à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) e, mais especificamente, à “Secção de Didática” e “Secção de Pedagogia”: a formação de professores para o ensino de segundo grau e a formação de especialistas de Educação, respectivamente (FONSECA, 2008, p.75).

A instituição propunha ao pedagogo, uma formação de caráter técnico-administrativo que atenderia às demandas do mercado de trabalho regional, devido às mudanças que aconteciam na vida nacional – de amplificação e massificação da educação – já se sentia a necessidade de formação de inspetores, de supervisores, de orientadores e de administradores educacionais (ibidem).

A pesquisa de Fonseca (2008) deixa transparecer claramente como a segunda tensão discutida anteriormente e que caracteriza os cursos de Pedagogia de uma forma geral, se fez igualmente presente nessa instituição desde a sua emergência. Como apontado por essa autora, o primeiro currículo organizado na FE/UFRJ, apesar de oferecer todas as habilitações, privilegiava a formação de professores para o Curso Normal, já que só poderiam optar pelas demais habilitações aquele que já fosse professor - formado no Curso Normal ou em outro curso de licenciatura -, pois para conseguir a graduação em uma habilitação de especialista em educação, haveria necessidade de comprovação da prática de magistério.

A meu ver, esta construção curricular evidencia a “orientação central” de que o pedagogo, antes de ser especialista, deveria ser professor, aspecto citado por Loureiro (1999, p. 131). Além disso, esta orientação parece próxima do mote defendido pela ANFOPE, nos anos de 1980 e 1990, de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência. Assim, partindo do entendimento que o currículo é produzido conforme as características próprias de cada instituição, ainda que fortemente influenciado por um contexto normativo mais amplo (FERREIRA, 2005), destaco que, embora o Parecer CFE nº 252/69 possibilitasse uma organização curricular que se voltava tanto para a formação do especialista quanto do docente, percebo, no caso da FE/UFRJ, uma centralidade na segunda opção, ou seja, na formação docente (FONSECA, 2008, p.79).

Ainda de acordo com Fonseca (2008) percebo que, mesmo tendo aderido ao projeto estatal de formação de especialistas em educação, oferecendo as habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, a opção pela formação do magistério era prioritária para o Curso de Pedagogia da FE/UFRJ. O primeiro Regimento da Faculdade de Educação da UFRJ- objeto de análise no estudo desenvolvido por Fonseca- já destacava que se fazia importante formar o professor do ensino normal e do ensino primário em uma instituição de nível superior e o entendimento de que os especialistas em educação deveriam ser formados em cursos de pós-graduação. Assim, como afirma essa autora:

No caso da UFRJ, evidencio que, embora o Curso de Pedagogia, desde 1969, estivesse voltado para a formação de especialistas em educação, a obrigatoriedade de uma habilitação voltada para o Magistério conferia ao currículo a marca da docência. Assim, ao ser reformulado em 1992, em meio aos debates mais amplos promovidos pela ANFOPE, o novo currículo reafirmou essa tradição institucional, muito embora procurando superar seu caráter tecnicista, uma intensa fragmentação de seus conteúdos e uma dissociação entre teoria e prática (FONSECA, 2008, Resumo da Dissertação).

Interessante observar que, de acordo com o estudo acima mencionado, esta posição assumida nesta instituição ia de certa forma, na contramão do Parecer 252/69, que centralizava na formação do especialista, visando a sustentar as bases da política de formação do magistério durante o regime militar, no sentido de planejar e controlar o processo que outros, do mesmo nível de formação, deveriam executar.

Desse modo, penso poder afirmar que, baseada na dissertação de Fonseca (2008), ao sustentar a formação do Magistério do Ensino Normal como elemento obrigatório de integralização do Currículo, a FE/UFRJ contribuiu para a atribuição de um maior *status* à profissão docente, o qual vinha sendo requerido pela comunidade acadêmica desde os anos de 1930.

(...) apesar de oferecer todas as habilitações, o curso privilegiava a formação de professores para o Curso Normal, pois só poderiam optar pelas demais habilitações quem já fosse professor - formado no Curso Normal ou em outro curso de licenciatura -, uma vez que, para conseguir a graduação em uma habilitação de especialista em educação, era necessário comprovar a prática de magistério. Ou seja, a habilitação em Magistério do Curso Normal era a única possível para o graduando que não fosse docente. Tal

fato me permite argumentar que, desde a sua primeira organização, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, embora também habilitasse o especialista, já trazia a defesa da formação para a docência. Conforme expresso no documento de Apresentação do Novo Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ, ‘o novo currículo congrega sonhos e possibilidades educacionais que vêm sendo cultivados há longo tempo nesta unidade da UFRJ’ (FONSECA, 2008, p.77).

Desde sua implementação até os dias de hoje, o currículo de Pedagogia da UFRJ já passou por 2 (dois) processos de reformulação curricular: o primeiro que teve início em 1989 e que finalizou em 1992, quando da entrada do currículo em vigor até época recente, e o segundo, iniciado em 1999, mas somente finalizado pela Comissão de Reformulação Curricular em 2004, após ser nomeada pela gestão *Reconstrução e Mudança* em fevereiro de 2004 e implementado oficialmente a partir de 2008.

Tratando, então, da primeira reforma, no ano de 1989 teve início um processo de revisão curricular na Faculdade de Educação da UFRJ, que visava responder às questões a respeito das grandes discussões⁶⁹, em nível nacional, pelas quais passavam o Curso de Pedagogia e as direções traçadas a fim de orientar a formação do pedagogo naquela época. Afinal, mesmo sofrendo alterações na sua grade curricular, ao longo de sua vigência, esse primeiro currículo já tinha se mantido por mais de 20 (vinte) anos e precisava, urgentemente, de uma reformulação.

Entretanto, na busca por atender os interesses materiais, surgem interesses mais idealistas e morais, representados pela preocupação com a formação docente. Tal articulação de interesses garantiu ao Curso de Pedagogia da UFRJ apoio e recursos necessários para se manter por mais de 20 anos - ainda que tenham sido excluídas e incluídas disciplinas ao longo do período ou alteradas denominações de algumas, tendo em vista garantir a necessária atualização dos conteúdos no currículo -, isto é, até 1992, quando foi implantado o novo currículo do Curso de Pedagogia aprovado na Reunião da Congregação da FE em 21 de outubro de 1991 (FONSECA, 2008, p.84-85)

Em 21 de outubro de 1991 foi aprovado um novo currículo, que entraria em vigor a partir de 1992 e que permaneceu como sendo o oficial do Curso de Pedagogia da UFRJ, durante quinze anos, isto é até a implementação do novo currículo em 2008. Esse currículo, que foi resultado de 3 (três) anos de estudos, manteve a habilitação em Magistério das

⁶⁹ Essas discussões, conforme já mencionei Capítulo 3, baseada em Libâneo (2004), concentravam os debates em torno do curso de Pedagogia a partir dos anos 80, que se centravam na dimensão do Curso de Pedagogia em formar professores, isto é, valorizavam o perfil de professor dos egressos desse curso.

Disciplinas Pedagógicas, em nível de Ensino Médio, e introduziu uma habilitação em Educação Pré-Escolar e outra nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Interessante observar que, em função da especificidade da trajetória do Curso de Pedagogia da UFRJ, embora a reforma de 1992 respirasse os ares daqueles tempos, se manifestou menos em termos de reorientação de habilitações específicas para os egressos desse curso do que em termos de resignificação do próprio sentido da docência.

Como mostra Fonseca (2008), a então nova proposta para o Curso de Pedagogia da UFRJ, tendeu a negar a visão tecnicista pautada no paradigma da racionalidade técnica, predominante no currículo anterior, reforçando os discursos sobre docência que viam esse profissional como “alguém capaz de pensar a educação no seu sentido mais amplo, de refletir sobre os problemas da educação em toda a sua abrangência, não reduzindo a sua atuação a de um mero técnico de ensino” (FONSECA, 2008, p.93). O trecho da Proposta de um novo Currículo para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1992 permite perceber a emergência desse outro discurso sobre a docência reafirmado no texto da proposta.

(...) o exame da realidade brasileira revela a situação calamitosa em que se encontra a educação básica, com a presença de problemas que se estão tornando crônicos, tais como o analfabetismo, a evasão, a repetência. Sendo esta Universidade Federal, mantida com verbas públicas, nada mais justo do que buscar, através dos cursos que oferece e, neste caso em particular, através do curso de pedagogia, contribuir para a solução dos graves problemas educacionais que afetam diretamente a maioria da população brasileira (PROPOSTA DE UM NOVO CURRÍCULO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 1991 apud FONSECA, 2008, p.93-94)

Ainda de acordo com a autora (FONSECA, 2008), a ANFOPE exerceu grande influência nas reformulações curriculares realizadas em diferentes Cursos de Pedagogia no país, nos anos de 1980 e 1990, fazendo com que algumas Faculdades de Educação suspendessem ou suprimissem as habilitações convencionais como administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc., para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e isso foi o que aconteceu com a UFRJ, que já tinha como preocupação central a formação de docentes.

Assim,

Visando a tornar o Curso de Pedagogia capaz de atender às reais demandas do sistema educacional brasileiro na sociedade de hoje, optou-se por suprimir do seu currículo as habilitações correspondentes à formação de especialistas, que passariam a ser oferecidas a nível (sic.) de pós-graduação “lato sensu” (especialização) (PROPOSTA DE UM NOVO CURRÍCULO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA apud FONSECA, 2008, p.101).

Interessante observar, como analisarei na próxima seção, que o segundo processo de reformulação curricular da UFRJ, iniciado em 1999, finalizado em 2004 e somente implementado institucionalmente em 2008, vai reverter essa perspectiva e será pautado por novas demandas dos sistemas educacionais que mais uma vez realimenta o debate acerca do perfil dos egressos desse curso (professor x pedagogo?) embora sob novas bases.

4.2. O “Novo” Currículo de Pedagogia (1999-2008): quase uma década de gestação

Neste tópico apresento como se deu o processo para a reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para tal, dividi meus argumentos em dois tópicos: no primeiro, explico as condições de produção da reforma curricular, e em seguida, exponho alguns debates que transparecem na nova proposta.

Em linhas gerais, esse “novo currículo” visava ampliar a perspectiva de atuação profissional dos alunos egressos do Curso de Graduação em Pedagogia, no sentido de prepará-los para atuar na política e na administração educacionais, assim como para a condição de professor (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFRJ, 2004), conforme já estava proposto na LDB 9.394/96.

Art.64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (LEI DE DIRETRIZES E BASE 9.394/96).

Dessa forma, esse novo currículo habilitaria os alunos titulados, após quatro anos e meio de estudos, pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, em áreas distintas, aumentando assim as chances de inserção no mercado de trabalho. E este era o maior entrave do currículo de 1992, já que, pelo mesmo, a formação do pedagogo se dava apenas em Licenciatura, e para somente uma área. Isto é, o aluno do curso só poderia escolher

uma opção para sua formação: Magistério das Séries Iniciais, Educação Infantil ou Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.

Assim, como podemos ler no texto da proposta os motivos para a demanda de uma nova estruturação curricular foram os seguintes:

1. A oferta de três habilitações separadas e muito especializadas - Educação Infantil, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, gera uma grande justaposição de disciplinas afins nos períodos finais específicos das três habilitações, além de contribuir para a fragmentação do curso, engessando o corpo docente e obstaculizando a possibilidade de oferta de disciplinas optativas;
2. A restrição ao exercício profissional dos alunos titulados que, após um curso denso e com duração de quatro anos, habilitam-se apenas em uma área muito especializada, encontrando dificuldades de inserção no mercado de trabalho;
3. A ausência de uma habilitação que explicita o fato de que os formandos do curso de Pedagogia são pedagogos-docentes e detêm conhecimentos que os habilitam para atuarem na área educacional em esferas de trabalho e dimensões outras que não a docência;
4. A ausência de uma significativa formação para a pesquisa, em consonância com a consolidação da pós-graduação na Faculdade de Educação e com o perfil da UFRJ (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA, outubro de 2004, p.4).

4.2.1 – As condições de produção deste “novo” currículo de Pedagogia

Apoiada em Lopes (2006b) afirmo não é possível separar as políticas e práticas curriculares, nem desconsiderar suas inter-relações no momento da reformulação. Como enfatiza a autora, “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES, 2006b, p.39).

Do mesmo modo Fairclough (2001) afirma que “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” (FAIRCLOUGH, 2001, p 107).

Baseada, pois, nestas afirmações, passo agora a explicitar em que condições, ou melhor, em que contexto específico esta reforma curricular foi gerada e produzida

O currículo que estava em vigor, até então, datava de 1992 quando, em 2004, foi escolhida uma comissão que pudesse atualizá-lo, visando algumas modificações que lhe eram prementes, a fim de que ele correspondesse aos anseios da comunidade acadêmica e, principalmente, se enquadrasse no perfil traçado pelas novas diretrizes curriculares nacionais. Esse currículo já era objeto de críticas, não só por parte dos alunos, como também da

comunidade docente, haja vista que após 12 anos de vigência, não mais atendia às necessidades da formação profissional para um novo momento da sociedade e, principalmente do mercado de trabalho.

O chamado novo currículo de Pedagogia da UFRJ entrou em vigor no primeiro semestre de 2008. No entanto, desde o primeiro semestre de 2007, por indicação da coordenação, os alunos já puderam escolher algumas das disciplinas que configuram a nova grade curricular. Isso pode ser ratificado na fala da então coordenadora do Curso de Pedagogia da UFRJ e responsável pela implantação do currículo novo:

Eles entraram por uma orientação da coordenação de Pedagogia, que falou para os alunos, “Olha, escolham essas disciplinas”. Então foi no sentido de orientar que eles pegassem disciplinas que fossem equivalentes ao currículo novo. Mas a inserção oficial foi em 2008. (PROFESSORA R).

Para solicitar ao Conselho de Ensino e Graduação (CEG) da UFRJ a proposta para a implantação de um novo currículo para o Curso de Pedagogia foi criada uma Comissão de Reformulação Curricular, que foi indicada pela comunidade da Faculdade de Educação e nomeada pela gestão chamada Reconstrução e Mudança, em fevereiro de 2004. Entretanto, cabe aqui ressaltar, que esse processo de Reformulação teve início anteriormente (1999/2000), mas foi interrompido, devido a mudanças ocorridas na direção. Isto fez com que a reformulação se arrastasse por alguns anos. Como pode ser observado na fala de um dos professores entrevistados.

Eu acho que esse processo foi um processo tão interminável. Durou tantos e tantos anos, tantas idas e vindas. O processo estava praticamente concluído. Aí a gente teve a troca da direção. O primeiro ato da direção (...) foi destituir a comissão que estava praticamente no final do trabalho. Nós já tínhamos uma proposta de currículo, quase completamente pronta, e começar do zero. Instituiu uma nova comissão e começou o trabalho do zero, de novo (PROFESSOR M).

Desse modo, essa nova Comissão (de 2004), na realidade, não começou do zero, pois teve como ponto de partida as propostas que já haviam sido estabelecidas nos anos anteriores (1999/2000). Essa comissão foi formada por docentes e discentes da UFRJ, recebeu sugestões dos demais professores e também fez consultas a outros docentes, em todos os Departamentos.

Como explicita a fala a seguir de um dos membros dessa comissão, ela abarcou docentes representantes dos três departamentos que estruturam a Faculdade de Educação (Departamento de Didática, de Fundamentos Educacionais e de Administração).

A expressão da discussão da grade é o embate das concepções daquelas pessoas que estão ali, representando, em algum nível, não exatamente todos os grupos da faculdade, mas alguns dos grupos da faculdade. A concepção das pessoas do Departamento de Fundamentos, a concepção das pessoas do Departamento de Administração. Eu nem me lembro se era chamado assim na época. E do departamento de Didática (PROFESSORA A).

Os membros dessa Comissão que participaram das reuniões⁷⁰ foram: três professores do Departamento de Fundamentos da Educação— um deles era a presidente da Comissão -; uma professora do Departamento de Didática; e dois discentes (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2004). Desses professores, eu entrevistei 3 (três)⁷¹. Entrevistei ainda outra professora, do Departamento de Didática que ministrava a disciplina Currículo na UFRJ, e também era membro da Comissão⁷². A quinta entrevistada, também professora do Departamento de Didática e professora da disciplina Currículo, foi a coordenadora do Curso de Pedagogia na época, que acabou sendo responsável por sua implementação, totalizando assim 5 (cinco) entrevistas.⁷³

Essa explicitação dos membros dessa comissão se justifica na medida em que as posições dos sujeitos entrevistados são importantes para o entendimento dos discursos produzidos nesse contexto. Afinal, como orienta Fairclough, na análise do discurso

A preocupação central é estabelecer conexões explanatórias entre os modos de organização e interpretação textual (normativos, inovativos, etc.), como os textos são produzidos, distribuídos e consumidos em um sentido mais amplo, e a natureza da prática social em termos de sua relação com as estruturas e as lutas sociais. Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros (FAIRCLOUGH, 2001, p.99-100).

Além disso, e apoiada em Lopes (2006), considero de extrema relevância para o entendimento do papel desempenhado pelos professores que participaram da Comissão e que

⁷⁰ Cabe ressaltar que outros docentes compareceram em algumas reuniões, mas não em todas. Mas o relatório de Proposta de Reformulação foi assinado apenas pelos mencionados. Obtive, informalmente, esta informação da Presidente da Comissão da Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia da UFRJ, após a entrevista.

⁷¹ Esses professores lecionam as seguintes disciplinas no Curso de Pedagogia da UFRJ: Psicologia – a professora dessa disciplina era a presidente da Comissão - , Sociologia e Teoria e Prática da Alfabetização.

⁷² Esta docente não teve seu nome incluído nas propostas de Reformulação, apesar de ter tido uma participação efetiva no processo, por não fazer mais parte do quadro de docentes da UFRJ quando esta foi implementada.

⁷³ Os cinco docentes foram entrevistados individualmente, no segundo semestre de 2008 (setembro/outubro). Resolvi identificá-los apenas por letras, a fim de manter o anonimato. O roteiro da entrevista se encontra no Apêndice deste trabalho.

atuaram como principais atores sociais nessa construção, que possamos perceber que a conduta desses atores individuais é influenciada por comunidades disciplinares mais amplas e pelos conflitos que existem no decorrer da produção da proposta e na sua implementação.

A questão principal, que serviu como ponto de partida para elaboração de uma nova proposta curricular, foi “a dissonância entre o atual currículo, a realidade educacional brasileira e as aspirações do alunado” (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA, 2004, p.2). Com efeito, a principal expectativa - como pode ser percebido pela primeira razão apontada para a reforma no texto da proposta anteriormente explicitada- era que o novo currículo ampliasse a perspectiva de atuação profissional dos alunos titulados, que, após um curso denso e com duração de quatro anos e meio, passariam a habilitar-se em quatro áreas diferentes⁷⁴ – e não mais em apenas uma, como acontecia com o currículo antigo -, aumentando assim suas chances de inserção no mercado de trabalho como enfatizado no documento da Proposta de Reformulação (itens 2 e 3 em especial. Ver anexo, p.125).

Essa expectativa também foi confirmada no momento da entrevista com os membros da Comissão de Reformulação do Currículo de Pedagogia, pois recebi, praticamente de forma unânime, a mesma resposta. Um dos tópicos abordados (ver roteiro no Apêndice) foi sobre os objetivos geradores da reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ. Ao serem questionados sobre quais seriam os objetivos centrais para a essa reformulação, todos os docentes responderam que um dos fatores preponderantes foi a demanda de atender às necessidades da comunidade acadêmica, modernizando o currículo, que desde 1992, oferecia apenas uma⁷⁵ habilitação aos egressos desse curso. Com efeito, todos concordaram que havia uma necessidade de mudança para atender tanto à comunidade acadêmica como ao mercado de trabalho, que exigia um currículo mais moderno, onde o egresso de Pedagogia não tivesse apenas uma única habilitação específica, como previsto no currículo então em vigor, e só voltada para a docência.

⁷⁴ Esse novo currículo passou, então a oferecer quatro habilitações concomitantes, a saber: 1. Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 2. Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; 3. Educação de Jovens e Adultos; 4. Política e Administração Educacional (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFRJ, 2004, p.7).

⁷⁵ Na realidade, eram oferecidas três habilitações (formações) em magistério, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas no Magistério em nível de Ensino Médio, mas o graduando só teria direito a escolher uma delas. Isto acabava gerando uma série de dificuldades para os alunos que, mesmo formados em Pedagogia em um curso de 4 (quatro) anos, de alta qualidade, não podiam prestar qualquer outro tipo de concurso, senão para aquela habilitação que estivesse descrita em seu certificado. Assim, aqueles alunos que, por exemplo, já tivessem se formado em um curso Normal em nível médio, não estariam acrescentando muito em termos de titulação, já que continuariam apenas com uma habilitação.

Partia-se de uma demanda crítica em relação ao currículo existente. E aí, em função disso, dada a conjuntura hegemônica ali na faculdade naquele momento, algumas pessoas foram escolhidas para participar dessa comissão, e começar a pensar em mudar o currículo, basicamente com esse ponto em comum: é preciso dar uma ampliação maior do ponto de vista profissional para o Pedagogo formado pela UFRJ (PROFESSORA A).

Então, acho que o primeiro objetivo, foi enfrentar um pouco esse problema, que inclusive no ponto de vista prático, fazia com que nós tivéssemos um baixo apelo para alunos. Porque a gente cansou de ter alunos aqui que tinha o Curso Normal, e para um aluno que tinha o Curso Normal o nosso curso acrescentava rigorosamente zero, em termos formais, em termos de titulação. Ele saía daqui exatamente com a mesma titulação que ele já tinha entrado. Não fazia nenhum sentido. Então acho que tem essa demanda, uma demanda um pouco prática, mas também uma divergência conceitual do formato desse curso (PROFESSOR M).

(...) eu destacaria primeiro um que era de modernizar o currículo. Nosso currículo era datado de 92, com pequenas reformulações em 94, sendo que, de lá prá cá, toda a produção, a questão do pedagogo, do educador, as discussões no plano nacional, haviam alterado muita coisa. Uma das coisas que a gente considerava ultrapassada no nosso currículo era o oferecimento de somente uma habilitação. Em um mercado de trabalho muito rico, o da educação, e a gente tinha e tem ainda conteúdos pesadíssimos, de discussões bastante profundas no plano da produção de conhecimento, teórico, enfim. Isso era aproveitado muito pouco quando se tinha somente uma habilitação (PROFESSORA MP).

Outro aspecto levado em conta foi a pouca flexibilidade do currículo que estava em vigor, devido ao grande número de disciplinas obrigatórias, que deixavam o currículo um tanto quanto engessado. “Pouca escolha efetiva por parte do alunado quanto às disciplinas representativas de um intercâmbio interinstitucional, já que a maioria, na atual versão curricular, é obrigatória (há apenas dois créditos de livre escolha)” (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA, outubro de 2004, p. 9). Assim, houve uma grande ampliação de disciplinas de livre escolha, chamadas complementares.

(...) a presente proposta curricular retira da grade algumas disciplinas obrigatórias que pertencem a outras Unidades, e as amplia na forma de Créditos de Escolha Livre. Esta decisão foi tomada com base no fato de que existem docentes na FE com plenas condições de assumirem as referidas disciplinas (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFRJ, outubro de 2004, p. 9).

Outro objetivo, também mencionado, foi o de racionalizar os recursos públicos, já que após o quarto período do Curso de Pedagogia se dividia em três cursos distintos: Educação Infantil, Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas do Magistério (Nível Médio). Essa divisão resultava em turmas minúsculas, onde quase que as mesmas disciplinas eram dadas em turmas diferentes. Por exemplo, a disciplina, Construção do Conhecimento de História para Educação Infantil era ministrada em uma turma (de Formação de professores em Educação Infantil) enquanto a disciplina Construção do Conhecimento de História para as Séries Iniciais era ministrada em outra (de Formação de Professores nas Séries Iniciais). Isso acabava sendo uma irracionalidade, na visão de alguns docentes, pois havia um desperdício de recursos, na intenção de um preciosismo, numa hiper-especialização das disciplinas e dessas habilitações.

Acho que também tem um outro objetivo que é um pouco racionalizar. O curso que nós tínhamos, na prática, ele separava os alunos depois do quarto período, em três cursos diferentes: um curso de Educação Infantil, um curso de Formação em Séries Iniciais e um curso de Disciplinas do Magistério. Que na prática resultavam em turmas diferentes, cada turma minúscula, fazendo, praticamente, as mesmas disciplinas, exatamente as mesmas disciplinas. Havia uma irracionalidade total nisso. Eu acho que tem também esse enfoque, que é o de racionalizar o uso de recursos públicos de forma a aplicar melhor (PROFESSOR M).

A partir desse cenário, as novas formações em Gestão e EJA (Educação de Jovens e Adultos) foram incorporadas no currículo do Curso de Pedagogia da UFRJ, além das três mencionadas anteriormente, só que agora, sem necessidade de escolha de apenas uma área, já que o egresso sairá com todas as 5 (cinco) formações. Essas formações, desde 2006, já eram vislumbradas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em sua Resolução CNE/CP nº 1, 2006.

Dessa maneira, o curso passaria a atender às necessidades propostas nas diretrizes curriculares que também levaram em consideração às necessidades da comunidade acadêmica.

4.2.2 - Alguns embates que transparecem na nova proposta

Mas ainda assim, o foco era: como vai ser o nosso currículo? Que tipo de formando ele vai prever? Claro, e nisso, acabou que qualquer que fosse a concepção, todo mundo queria sujeitos críticos, exercitando a sua cidadania, seja clássica, moderna ou pós-moderna, as três posições combinavam nisso aí (PROFESSORA MP).

Como aponta a fala acima de um dos membros da comissão responsável pela produção do texto da reforma, as tensões e embates que caracterizaram a trajetória dos cursos de Pedagogia estão presentes nesse processo de Reformulação do Currículo de Pedagogia da UFRJ. Duas tensões mencionadas no segundo capítulo emergem e podem ser facilmente identificadas: a que diz respeito ao perfil a ser privilegiado do egresso desse curso (professor X pedagogo) e, principalmente aquela referente às disciplinas que deveriam fazer parte do currículo, a fim de preparar os egressos do Curso de Pedagogia para atuarem como profissionais qualificados.

Com efeito, a questão do perfil do egresso do Curso de Pedagogia (pedagogo x professor) que já estava sendo discutida, desde o final dos anos 70, conforme explicitado no capítulo anterior, é reeditada nesse processo por meio do debate em torno do discurso das “habilitações”. Todos os professores entrevistados esboçaram grande preocupação quanto à formação desse futuro pedagogo, como pode ser visualizado na citação anterior e também na resposta destacada abaixo.

Bom, o que eu me lembro é que o currículo estava sendo muito criticado, o currículo em vigor na época estava sendo muito criticado, é... porque ele era um currículo que fragmentava muito a formação dos alunos. Porque ele tinha três habilitações, em separado, Educação Infantil, Séries Iniciais e Magistério, cada uma delas o aluno precisava ficar 4 (quatro) anos para obter essa habilitação, não era possível obter duas ao mesmo tempo. Então o aluno ficava 4 anos para sair com apenas uma dessas habilitações, explícita no diploma. E isso estava gerando uma série de dificuldades para os nossos alunos, por exemplo, formados em Pedagogia em um curso de 4(quatro) anos, de alta qualidade, e que não podiam fazer concurso para professor de primeira a quarta porque no seu diploma estava escrito educação Infantil. Então isso, eu diria, na minha percepção, que foi o grande motivador, que mobilizou as forças das pessoas para essa reformulação (PROFESSORA C).

Um dos professores entrevistados contextualizou esse debate ao se referir à tensão em torno do perfil do aluno egresso do Curso de Pedagogia. Quando perguntado quais seriam os objetivos centrais da Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia da UFRJ, ele mobiliza o discurso das habilitações para justificar a necessidade da mudança. Embora longa, penso ser importante trazer essa resposta na íntegra.

*Parece que o 1º objetivo, mais nítido, é alterar as habilitações que o Curso de Pedagogia oferecia. Acho que **havia um claro anacronismo das habilitações**. Essas habilitações que o Curso de Pedagogia oferecia, que*

*eram as habilitações de magistério, exclusivamente, Educação Infantil, primeira a quarta série e as disciplinas pedagógicas, tinham dois problemas. Eu sempre fui um defensor, desde que eu entrei pra cá, eu sempre fui um defensor que houvesse uma **alteração dessas habilitações**. Acho que ela expressa, essas três habilitações, exclusivamente as três, expressam uma concepção de educação, que, no meu ponto de vista, é uma concepção muito precária. **É uma concepção que na verdade, ela é contra a formação do pedagogo, ela é contra a formação do especialista em educação**. Acho que ela é decorrente de toda uma discussão do contexto dos anos 80, virada dos anos 70-80, que pensam essas atividades caracteristicamente educacionais, a formação técnica em educação, como sendo uma coisa tecnicista, como sendo conservadora. Toda essa discussão dos anos 70, sobre uma divisão do trabalho que a pedagogia, na verdade, roubar o saber do professor. E, portanto, a única atividade nobre, legítima, seria formar professores. Essa é uma visão que me parece equivocada de todos os pontos de vista, teoricamente, e, sobretudo, em termos práticos, ela faz com que as faculdades de educação, as faculdades que adotaram essa concepção, não formem, não habilitem mais profissionais, pra uma coisa fundamental que é as camadas intermediárias dos setores educacionais, de burocracia educacional, toda a área de planejamento de educação, avaliação, toda essa área que, pode ser que antigamente se fizesse de uma certa maneira pelo menos questionável. Mas, sem dúvida, existe um mercado, existe uma necessidade efetiva de você ter técnicos, de pessoas com formação técnica mais próxima de uma formação científica, exercendo suas atividades de planejamento, coordenação de avaliação, tudo mais. Coisa que a nossa faculdade se recusava a ter. E não foi só a nossa, isso faz parte de uma discussão que vem lá dos anos 80, me parece. (PROFESSOR M– Grifo meu).*

Percebe-se que a crítica desse professor aqui expressa nos remete, como vimos no capítulo anterior aos anos 70, quando de acordo com Libâneo (2004, 2007), aconteceu uma campanha pela transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores, reafirmando a idéia de que este seria um curso de formação em licenciatura, e tirando dele a característica de um pedagogo stricto sensu, ou seja, de um técnico em educação. Algumas Faculdades de Educação, por causa disso, chegaram a suspender ou suprimir as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para centrar o currículo na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. E esse foi o caso da UFRJ, que tirou de seu curso de graduação em Pedagogia (na sua primeira reforma curricular em 1992) a habilitação em técnico de educação, deixando somente a possibilidade deste tipo de formação em nível de pós-graduação, conforme propunham as Diretrizes da época.

Assim, a partir deste **novo currículo** – implementado em 2008 – essa discussão foi retomada, passando então a oferecer, novamente, as formações Política e Administração Educacional (que habilita o Pedagogo em Gestão, ou melhor, técnico em Educação), além das formações em Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Docência nas

Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; e também da inserção da formação em Educação de Jovens e Adultos.

A outra tensão, também discutida previamente no Capítulo 3, em nível nacional, e reativada a partir dos debates pela Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ, diz respeito a que conteúdos, considerados válidos e assim devem estar presentes no Currículo, a fim de tornar o egresso um profissional qualificado para atuar no mercado de trabalho do mundo de hoje. No caso da UFRJ, essa tensão foi recontextualizada no processo de reformulação em tela, pelos embates entre discursos que defendiam a qualidade dessa formação atrelada a um aumento da carga horária das disciplinas teóricas, ou melhor, nas “disciplinas científicas básicas da Pedagogia” e aqueles discursos no qual a qualidade tendia a ser significada pela introdução na grade curricular de disciplinas práticas. Os fragmentos de depoimentos abaixo exemplificam esses discursos sobre a qualidade da formação docente em disputa.

Então, a gente, pelo menos, o meu ponto de vista, a ênfase que eu tentei imprimir, que eu acho que acabou ficando um pouco nesse currículo, foi de uma formação um pouco mais densa inicialmente em pensamento Científico, Ciência, e nas disciplinas científicas básicas da Pedagogia. E, progressivamente, sendo introduzidas as disciplinas que envolviam a observação, a prática deles em campo, as disciplinas mais próximas da Didática, da Pedagogia propriamente e da Prática docente, e da Prática não só docente, que agora a gente não tem só a Prática docente, agora também tem a prática de Planejamento, de Coordenação. Então, essa é a concepção que está mais introduzida. Eu acho que se prepara os alunos muito melhor para uma vivência educacional, de profissionais, para uma vivência de profissionais, que eles saibam lidar com essa diversidade de pessoas que eles vão encontrar (PROFESSOR M- Grifo meu).

Então, por exemplo, História, Sociologia, Filosofia, que a gente não podia diminuir essa carga horária. Porque, na verdade, isso tornou até o currículo que a gente propôs muito pesado. Porque ele é um currículo com muitas disciplinas. Mas a gente resistia muito em reduzir História, Sociologia porque a gente entendia que esse nosso aluno pra ser, no momento que a gente estava querendo que ele saísse daqui esse profissional mais múltiplo, com várias habilitações concomitantes. Mais importante ainda, é ele ser uma pessoa com uma visão mais ampla das questões educacionais, mais fundamentada. Então isso era uma preocupação o tempo todo, não abrir mão de uma qualidade teórica do curso (PROFESSOR C).

Eu vejo no currículo dois grandes problemas: o primeiro problema, que eu considero o mais grave de todos é a pouca articulação entre teoria e prática e o segundo problema foi exatamente a não inserção nessa nova proposta curricular de uma, vamos dizer assim, de

disciplinas mais voltadas para essas discussões formais da questão cultural (PROFESSORA R).

Ratifico, assim, apoiada nesses fragmentos discursivos acima destacados que esses embates estiveram presentes, mobilizando diferentes posicionamentos no seio da comissão, procurando legitimar o que seria considerado como válido para ser ensinado aos futuros docentes. Encerrando esta subseção, destaco que essas duas tensões - que perpassam questões como: quem é esse “pedagogo” (egresso do Curso de Pedagogia)? e quais disciplinas (conteúdos) devem fazer parte da formação deste profissional? -, apesar de antigas, são permanentemente recontextualizadas e hibridizadas assumindo ênfases diferenciadas em função das especificidades da instituição onde elas se manifestam.

4.3 – Discursos sobre cultura e formação docente no novo currículo de Pedagogia da UFRJ

Nesta subseção, procuro perceber e apresentar como esses debates sobre a qualidade da formação desse profissional egresso do Curso de Pedagogia incorporaram as questões culturais.

Ao indagar como as questões culturais foram pensadas nesta nova proposta, recebi respostas distintas:

*Olha, eu me lembro que a gente teve uma preocupação em relação a isso, por exemplo, reforçando disciplinas como, uma disciplina ligada à Literatura, que a gente colocou na grade, na listagem de disciplinas. (...)
Houve um debate sobre a Antropologia se devia ficar ou não. Acabou ficando. Houve um debate da importância ou não, alguns achavam que não era essencial. Mas acabou vencendo a idéia de que era muito importante Antropologia justamente para dar uma capacidade, um olhar para esse professor cultural, capacidade de entender as diferenças culturais, o aspecto da cultura tão ligada à educação (PROFESSORA C).*

Então, em momento algum teve discussões sobre questões culturais, a gente teve discussões relativas ao que é Currículo. E a gente sempre tendia ... no sentido ou de uma visão extremamente disciplinar de currículo, ou de uma visão menos estruturalista de currículo; não, é pós-estruturalista, também, mas, pelo menos, menos engessada, porque a questão disciplinar engessa demais.

Essa era a grande discussão, é ... mas a gente ficou muito mesmo apegada as questões técnicas, não teve grandes estudos, por exemplo, teóricos sobre currículo.

Nós contávamos com uma especialista, que ia nos ajudando que era a professora Alice. A gente leu uns três textos, muito pouco. A gente ficou mesmo muito concentrada na montagem da grade, das ementas, tecnicamente como é que fazia isso e acabou não tendo mesmo uma discussão no nível que eu acho que poderia ter sido. Apesar de que a gente passou 1(um) ano e tanto trabalhando nisso (PROFESSORA MP).

Pela comissão eu diria que não foram pensadas, centralmente. Até teve um momento inicial meu, que por sugestões do próprio Antônio Flávio, que era o titular de Currículo na época, de que textos de currículo fossem objeto de discussão, antes do debate da grade curricular. Isso não obteve sintonia da Comissão, e eu mesma depois considerei que também não cabia (PROFESSORA A)

Como é possível perceber, embora alguns professores chegassem a mencionar que essas questões estiveram presentes nos debates, elas não exerceram um papel central na motivação da reforma.

Outro aspecto que me chamou atenção foi a maneira diferenciada de significar o conceito de “cultura” mobilizados nessas discussões, como pode ser observado nos depoimentos que se seguem

*Houve num outro sentido, aí não tanto num sentido assim tão estritamente antropológico, mas **num sentido de ampliação aos horizontes culturais, pode ser antropológico também.** Que seria o seguinte: os nossos alunos de Pedagogia são alunos que têm uma formação escolar muitas vezes precária, que são de uma classe social com poucos recursos financeiros, então eles têm uma oportunidade, por exemplo, de ter certas experiências da cultura, particularmente, da cultura padrão, da cultura dominante, da cultura culta, como se chama, às vezes muito limitada. Por exemplo, ir ao teatro, ir ao cinema, ir aos museus, muitas vezes moram nos subúrbios, muitas vezes não têm nem dinheiro para ficar vindo (PROFESSORA C).*

(...) A questão de multiculturalismo, as questões de gênero, de etnia, elas são extremamente presentes, no ponto de vista do pensamento educacional. Porque eu acho que elas ajudam, na minha compreensão, o professor enfrentar, o pedagogo e o professor enfrentar questões que aparecem nas escolas. Fugir de uma interpretação que foi muito marcada no campo educacional, particularmente nos anos 80, de um enfoque, estritamente, não digo estritamente, também não era estritamente, mas, sobretudo, marcada por uma visão política e econômica, e se introduzir, de matizar, não significa abandonar a discussão política e econômica, mas matizá-la, introduzir uma maior inter-relação dela com as discussões culturais (PROFESSORA A).

Um outro entrevistado chegou a questionar o significado da expressão “questões culturais”. “*Eu queria saber mais o que você está chamando de questões culturais*” (PROFESSOR M). E completou:

Eu estou convencido que o Brasil não é exatamente um país multicultural, nos termos que o multiculturalismo é pensado em países como Estados Unidos, Inglaterra, ou França. Você está falando, de fato, de origens culturais muito distintas, muito segregadas, inclusive, e, sobretudo, muito delimitadas as suas fronteiras. No caso do Brasil as fronteiras culturais, desde sempre, são muito borradas, elas são muito atravessadas, são híbridas. Você não tem definições religiosas completamente nítidas, aqui tudo é muito meio miscigenado, na verdade. De qualquer maneira, os nossos professores, de maneira geral, precisam aprender a lidar de alguma forma com isso. Eu acho que a melhor forma de lidar com isso, é aprender mais sobre ciência, a ciência ajuda, ou as disciplinas científicas ajudam a você ter uma visão um pouco mais relativista do mundo, a ter uma visão mais moderna, eu diria assim, no sentido de ser mais universalista e simultaneamente respeitar a diferença, respeitar aos direitos dos outros. Eu acho que é isso o respeito multicultural, na verdade (PROFESSOR M).

Na visão de Fairclough, isso acontece porque

como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas) (FAIRCLOUGH, 2001, p.230).

Essa pluralidade de significados dados a uma mesma palavra, neste caso cultura, é que me parece potencialmente fecunda para ser explorada quando pensamos em termos das estratégias utilizadas, pela busca da hegemonia, no campo da discursividade. Afinal como destaca Fairclough (2001).

(...) a relação palavra-significado pode mudar rapidamente, e assim muitos significados potenciais são instáveis, e isso pode envolver disputa entre atribuições conflitantes de significados e significados potenciais das palavras (p.231).

Interessante observar que embora a questão cultural não tenha sido o mote para a reformulação do currículo, nenhum dos entrevistados negou a importância do seu enfrentamento no novo currículo. O que diferenciou, no entanto foi a forma desse

enfrentamento, trazendo à tona disputas curriculares referentes à questão da disciplinarização como estratégia de legitimação e reconhecimento de uma determinada área de conhecimento. Para uns as questões culturais deveriam ser objeto de reflexão de uma disciplina específica.

Mas para algumas pessoas, alguns de nós, felizmente a maioria, porque entrou pelo menos como optativa, pois são questões atuais, que perpassam toda a discussão do próprio currículo e de outras propostas em educação, não só do currículo. A História da Educação, Filosofia da Educação principalmente, e Sociologia da Educação estão permeadas de discussões, querendo a gente ou não, gostando ou não, aceitando ou não, do Multiculturalismo, esse é um campo do saber hoje,... sinto muito, a gente tem que saber isso. Como também, na minha compreensão, a inclusão. As questões dos processos de inclusão e exclusão são absolutamente discutidas. Ah, mas isso é dentro de Sociologia. Argumentam, Multiculturalismo ou inclusão podem ser discutidos dentro da Sociologia. Pode, mas não é. Porque, eu acho que são campos que adquiriram um status próprio hoje em dia, dado o tamanho de pesquisadores que se dedicam estritamente a isso (PROFESSORA MP).

A pertinência dela no currículo é muito grande, agora o fato de esta disciplina estar nesta proposta como uma disciplina optativa me deixa muito preocupada. Eu não creio que todos os alunos irão optar por fazer esta disciplina, pelo seguinte motivo: na nova proposta curricular nós temos apenas três atividades optativas, aliás de três créditos, atividade acadêmica optativa I, atividade acadêmica optativa II e atividade acadêmica optativa III. Num total de nove créditos. Isso significa que o aluno vai escolher três disciplinas optativas. A oferta de disciplinas optativas é muito grande, então eu não creio que, com uma oferta muito grande de disciplinas, os alunos façam necessariamente Multiculturalismo. O que é uma pena, porque é uma disciplina, a meu ver, central (PROFESSORA R).

Para outros, ao invés de uma disciplinarização das questões culturais, elas deveriam estar no currículo diluídas em outras disciplinas pertencentes à grade curricular, isto é, mais como perspectiva de análise do que como objeto de estudo. As razões apontadas para a defesa desse tipo de inserção foram de diferentes ordens.

Para uns, como mostra o depoimento a seguir, essa defesa de posição se explica pelo receio de que a introdução de uma nova disciplina para tratar das questões culturais respondesse mais a certos “modismos pedagógicos” em detrimento de “uma formação mais sólida”. Essa argumentação mobiliza, recontextualiza e hibridiza discursos sobre cultura para fortalecer uma concepção de qualidade na formação docente. Nessa perspectiva, cultura como

realização humana, reforça a tese universalista que por sua vez contribui para realimentar uma idéia de formação sólida inquestionável.

*Eu tenho um certo receio de a gente criar disciplinas de moda. Eu acho assim, a formação científica nas disciplinas básicas, ela é suficiente para dar conta disso. Disciplinas como, a própria, as bases biológicas da Educação, desmanchando as idéias da importância das diferenças naturais, elas ajudam um pouco a fazer isso. Eles têm uma Antropologia, eles têm mais de uma Sociologia, têm várias Psicologias, algumas Filosofias, eles têm História, nessa formação deles inicial do curso, elas são todas as disciplinas da Biologia, são todas ciências humanas. **Ciências humanas são ciências culturais. Não vou dizer que é sinônimo. As ciências culturais são as ciências humanas.** Então eu fico perguntando assim: Qual seria o conteúdo de uma disciplina que fale dessas questões culturais? **O quê que essas outras disciplinas estão falando se não é das questões culturais?** Entendeu? Eu tenho um certo receio da gente criar, ficar inventando disciplinas, que expressam mais um certo modismo pedagógico. Um tema que está meio em evidência aí. Eu acho que a formação sólida de base é a melhor via (PROFESSOR M)*

Para outros, a justificativa se sustenta na extensão do novo currículo para uma formação multidisciplinar, na medida em que a carga horária ficou um tanto quanto pesada, para permitir a inserção de algumas novas disciplinas, em detrimento das ditas como “centrais”, como obrigatória.

Discussão até houve, mas inserção no currículo da cultura como algo que devesse ter mais importância, não. Foi como eu falei pra você a gente não tinha como nesse currículo que já está com 3.525 horas, quando na realidade a legislação exige 3.200 horas. Nós estamos com 325 horas a mais do que a legislação exige, exatamente para dar conta de dar essa formação que foi ampliada.

Então, não houve inserção de novas disciplinas relacionadas à cultura. O que nós tentamos fazer, e podemos fazer e fizemos em alguns casos, foi fazer essa inserção na ementa das disciplinas. Então eu acho que vale a pena uma verificação de como que dentro da ementa dessas disciplinas entra questão da cultura (PROFESSORA R.).

Para alguns essas diferentes posições – disciplinarização x não disciplinarização; conteúdo disciplinar x perspectiva de análise - não foram vistas de forma dicotômica, como ilustra o depoimento abaixo da professora R ao afirmar a pertinência da inserção das questões culturais no novo currículo.

Agora, a importância eu vejo não apenas na criação de uma disciplina, mas na inserção nas ementas de outras disciplinas desta questão da cultura.

Então neste sentido eu acho que houve, também, um certo avanço. Porque, por exemplo, em relação à disciplina de Currículo, claramente nós tratamos de questões culturais, dentro da disciplina Didática do Curso de Pedagogia, claramente também existe a necessidade do tratamento dessas questões culturais.

Agora, nas outras disciplinas eu não saberia dizer pra você como que estas disciplinas estão trabalhando a questão cultural (PROFESSORA R.).

Interessante observar que, ao compararmos essa última fala com as ementas das duas disciplinas acima citadas como terreno propício para que as discussões de cultura estejam presentes, isso não pode ser ratificado. Com efeito, na ementa da Disciplina Didática, que é oferecida no quarto período, do currículo novo, com uma carga horária de 60 horas, o termo cultura não é sequer mencionado, como pode ser observado a seguir:

A construção do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico da prática pedagógica. Estruturantes da prática pedagógica: planejamento curricular e planejamento de ensino; métodos e técnicas de ensino; avaliação do ensino (Ementa de Didática. SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica. Disponível em <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas>. Acesso em Nov./2008⁷⁶).

O mesmo ocorre na disciplina Currículo, também obrigatória e ministrada no 4º período, com carga de horária de 60 horas, que, apesar de ter sido mencionada como disciplina que procuraria abordar as questões culturais, não trata em sua ementa essas questões, tidas como tão necessárias na preparação do futuro docente.

História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de currículo (Ementa de Currículo. SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica. Disponível em <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas>. Acesso em Nov./2008).

Embora reconheça que apesar das questões culturais não serem mencionadas nas suas respectivas ementas, nada impede que os professores das respectivas disciplinas insiram em seus conteúdos programáticos debates e discussões relativos ao tópico em questão, pois me interessa, neste estudo, perceber como os sentidos de cultura recontextualizados e hibridizados e circulam nesses contextos de produção específicos.

⁷⁶ Esta ementa foi retirada do SIGA e é diferente da que se encontra no ementário que está em Anexo.

Ainda em relação à análise das ementas, um outro aspecto que merece ser destacado diz respeito à disciplina Antropologia na Educação, introduzida no novo currículo. Apesar de sua inserção no novo currículo de Pedagogia ter provocado um grande embate, ela foi aceita como uma possibilidade de ajudar ao futuro professor na busca de uma melhor compreensão sobre a diversidade cultural, como podemos visualizar em sua ementa⁷⁷:

Principais correntes e principais debates na atualidade: natureza e/ou cultura(s), socialização e/ou sociabilidade(s), diferença, diversidade e/ou alteridade. O trabalho de campo do pesquisador. Cultura(s) escolar(es), cultura(s) midiática(s), cultura(s) da infância e cultura(s) jovem(ns). (SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica. Disponível em <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas>. Acesso em Nov./2008).

A aprovação dessa disciplina não se deu, todavia, por unanimidade entre os membros da Comissão, como indica a fala abaixo

Do ponto de vista acadêmico, isso não existe. Não existe nenhuma associação nacional ou internacional, existe um único periódico americano, chama Anthropology Education, dedicado ao tema. Porque, na prática, não é que eu estou falando contra a Antropologia, eu estou apenas dizendo o seguinte, não existe uma distinção nítida, entre Sociologia e Antropologia, no caso dos estudos da Educação. Então, na verdade, inventou-se aqui, pra atender a uma determinada professora, que historicamente dá a disciplina Antropologia da Educação, inventou-se essa disciplina, que a rigor não existe. Sociologia da Educação cumpre o papel de atender aos trabalhos de porte mais antropológicos, mais etnográficos (PROFESSOR M).

Esta discussão, mais uma vez, nos remete a uma das tensões mencionadas no capítulo anterior, em relação aos conhecimentos que devem ou não ser selecionados para fazerem parte da grade curricular. Além disso, ratifica as relações de poder, no momento da seleção de conhecimentos para compor um currículo. Como citado por Apple (2006a), um currículo é sempre resultado da seleção de alguém e produto de tensões, conflitos e concessões culturais. Dessa forma, o currículo está envolvido centralmente em relações de poder, conforme destaca Moreira & Silva: “(...) o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relação ao poder” (2006, p.29).

⁷⁷ Essa disciplina é obrigatória e tem uma carga horária de 60 horas, e é ministrada no segundo período. Antropologia na Educação substituiu a disciplina Antropologia Cultural, que fazia parte do currículo anterior, e que também visava abordar a questão da diversidade cultural

Apple (2006b) também aproveita para lembrar aos educadores “Que tipo de conhecimento vale mais?” (SPENCER apud APPLE, 2006b p.39). Apesar de tão simples, essa pergunta não é nada fácil de ser respondida, afinal, a quem cabe a decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitida às gerações futuras?

Apesar de acharem importante que o currículo de Pedagogia oferecesse uma maior preparação para o enfrentamento das questões culturais na realidade educacional brasileira, nenhuma disciplina, que tivesse como foco central em sua ementa essa discussão, foi incluída como obrigatória no currículo. Interessante observar que elas entraram como eletivas, isto é, o espaço reservado no currículo para as “temáticas consideradas emergentes”, como explicitado no depoimento abaixo. Essa constatação ganha mais força quando sabemos que as questões culturais e multiculturais são discutidas em alguns grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da UFRJ, como lembrado, nesse mesmo depoimento, em que as novas propostas eram pensadas para o novo currículo de Pedagogia.

Mas, eu lembro que existia uma intenção de que nas disciplinas eletivas aparecessem temáticas correlacionadas aos campos de pesquisa existentes na Faculdade de Educação. E Multiculturalismo era um deles, que era, no caso, na época, fortemente defendido pela Ana Canen, mas também presentes nos trabalhos do Antônio Flávio, de certa forma, menos presentes, mas também com certa articulação com o campo do currículo e as pessoas que discutiam currículo.

Então outras temáticas, era uma pouco assim, temáticas emergentes, as eletivas, aquele espaço das eletivas ficou para as chamadas temáticas emergentes. Enquanto as obrigatórias ficaram com aquele clássico (PROFESSORA A).

Dessa forma, várias disciplinas entraram como complementares, visando de alguma forma compensar a falta desses tópicos na grade obrigatória. Essas disciplinas são Educação e Etnia, Educação e Gênero e Multiculturalismo e Educação.

A disciplina Multiculturalismo e Educação discute as questões culturais, ainda como um desafio na formação de professores, como pode ser ratificado em sua ementa:

O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do Multiculturalismo. O impacto do Multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais e avaliativas. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural (SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica. Disponível em <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas>. Acesso em Nov./2008.

Ao questionar sobre a importância dessa disciplina de 45h (3créditos) no currículo de Pedagogia e quais os objetivos pensados para a mesma, assim como sua pertinência no currículo, obtive algumas respostas que merecem destaque, tais como:

Pra mim, por exemplo, a pertinência é total, para alguns da comissão era absolutamente irrelevante. Não deveria nem existir isso, como também inclusão em educação. Porque não era campo de conhecimento. Então, assim ... Mas para algumas pessoas, alguns de nós, felizmente a maioria, porque entrou pelo menos como optativa, primeiro são questões atuais, que perpassam toda a discussão do próprio currículo e de outras propostas em educação, não só do currículo. A História da Educação, Filosofia da Educação principalmente, e Sociologia da Educação estão permeadas de discussões, querendo a gente ou não, gostando ou não, aceitando ou não, do Multiculturalismo, esse é um campo do saber hoje,... Sinto muito, a gente tem que saber isso. Como também, na minha compreensão, a inclusão. As questões dos processos de inclusão e exclusão são absolutamente discutidas. Ah, mas isso é dentro de Sociologia. Argumentam: Multiculturalismo ou inclusão podem ser discutidos dentro da Sociologia. Podem, mas não são. Porque, eu acho que são campos que adquiriram um status próprio hoje em dia, dado o tamanho de pesquisadores que se dedicam estritamente a isso (PROFESSORA MP).

Uma das professoras chegou a mencionar a sua preocupação quanto à possibilidade de nem todos os alunos optarem por essa disciplina, já que existe um leque de muitas opções na grade de eletivas.

A pertinência dela no currículo é muito grande, agora o fato de esta disciplina estar nesta proposta como uma disciplina optativa me deixa muito preocupada. Eu não creio que todos os alunos irão optar por fazer esta disciplina, pelo seguinte motivo: na nova proposta curricular nós temos apenas três atividades optativas, aliás de três créditos: atividade acadêmica optativa I, atividade acadêmica optativa II e atividade acadêmica optativa III. Num total de nove créditos. Isso significa que o aluno vai escolher três disciplinas optativas. A oferta de disciplinas optativas é muito grande, então eu não creio que, com uma oferta muito grande de disciplinas, os alunos façam necessariamente Multiculturalismo. O que é uma pena, porque é uma disciplina, a meu ver, central (PROFESSORA R).

A disciplina Educação e Etnia, também entrou como uma optativa tendo a mesma carga horária e número de créditos que a disciplina Multiculturalismo e Educação. Esta disciplina aborda, igualmente, as questões da diversidade cultural, enfocando, principalmente as questões de raça e etnia, como pode ser ratificado na ementa:

Raça e etnicidade segundo as perspectivas antropológicas. Racismo e etnocentrismo. A superação do conceito de raça também pelas recentes

contribuições da biologia molecular. Políticas de Ação Afirmativa e educação inclusiva. Cultura(s) indígena(s) e cultura(s) afro-descendente(s) na educação brasileira (SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica. Disponível em <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas>. Acesso em Nov./2008.

A outra disciplina, também destacada nas entrevistas como uma das possibilidades de se abordar as questões culturais é Educação e Gênero. Um dos seus tópicos principais mencionados na ementa é a cultura.

Cultura e relações de gênero. O masculino e o feminino nas sociedades contemporâneas. Gênero e sexualidade. Relações de gênero na educação. O professor e a construção da identidade de gênero (SIGA - Sistema de Gestão Acadêmica. Disponível em <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas>. Acesso em Nov./2008

Finalizando então este último capítulo, interessa-me destacar que não procurei evidenciar limites e potencialidades deste novo currículo. Meu objetivo foi evidenciar os embates políticos e epistemológicos que perpassaram esse processo de reformulação curricular específico, considerando que esses embates se dão no plano da discursividade, em função dos sentidos de qualidade, docência, ciência e cultura que vão sendo recontextualizados e hibridizados nos diferentes contextos de produção de políticas de currículo. Ao invés de buscar um currículo ideal, o paradigma que orientou este meu estudo opera com a idéia de currículo possível, que reconhece tanto as condições de sua produção como a provisoriidade de um processo como esse. Aliás, essa idéia está presente de forma bastante clara em alguns dos atores que participaram diretamente desse processo.

Eu vejo assim, como uma articulação política. Como um momento num processo que não se terminou e não vai se terminar. Inclusive depois do currículo aprovado já houve modificações. Eu acho que o grande barato desse currículo foi a gente ter conseguido uma flexibilidade no fluxo dos alunos. Acabamos com pré-requisito. Isso hoje está trazendo problemas sérios, mas é uma questão, eu acho, de adaptação que começou esse ano mesmo. Agora é que a gente está mesmo sentindo os primeiros efeitos. E isso é uma questão de adaptação (PROFESSORA MP, PRESIDENTE DA COMISSÃO DE PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ).

Até eu considero que saiu ali a proposta possível, num acordo possível entre aquelas pessoas e entre aqueles grupos da faculdade. Na minha concepção ainda saiu um currículo muito estruturado, pra mim ainda poderia ter muito mais disciplinas eletivas do que tinha, não precisava ficar tanto essa separação entre Fundamentos e as disciplinas que são

entendidas pelo pessoal de Fundamentos como disciplinas práticas. Assim, poderia ter sido até um currículo mais aberto a esse tipo de discussão, mas essa era uma discussão maior no campo do currículo. Portanto, também não cabia. Não era apenas o campo do currículo que estava definindo o currículo. Então, tinha que fazer acordos. Foram acordos (PROFESSORA A, MEMBRO DA COMISSÃO DE PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ).

Assim, ressalto que, apesar de não terem sido foco direto de preocupações, as questões culturais, estiveram presentes nas discussões. Ratifico ainda que diferentes sentidos de cultura perpassaram pelos debates nos momentos de discussão, e que esses sentidos plurais se articularam com outros sentidos inacabados de “qualidade de formação docente” para reforçarem argumentos acerca da forma com que essas questões deveriam entrar no novo currículo. Entraram como optativas, a forma possível, naquele momento, a espera de outras recontextualizações e hibridizações futuras.

Então, no “front” desses debates foram assim..., Bom, então a gente conseguiu inserir como optativa, na crença de que, em uma outra reforma, esses campos de saberes adquirissem importância tal, se firmassem de maneira tal, no conhecimento científico de um modo geral, que passassem como passou a educação especial, que antes era optativa e passou a ser obrigatória.

Então, a idéia era essa, que num outro movimento a gente conseguisse trazer como obrigatória. Foi uma questão estratégica mesmo, porque chegava um momento que a gente tinha que acabar com a discussão e fazer alguma coisa (PROFESSORA MP).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p.29).

Longe de querer esgotar todas as possibilidades de análise do campo escolhido, esta pesquisa procurou contribuir para o debate acerca dos limites e potencialidades da incorporação das questões culturais que possa assegurar a presença de uma dimensão transformadora nas propostas de reforma curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ. Igualmente, este estudo buscou analisar os discursos sobre cultura e/ou questões culturais nos textos curriculares do Curso de Pedagogia, em uma visão mais ampla, assim como, também, de maneira mais específica da UFRJ. Nestas considerações, retomo as idéias, os objetivos e as questões já explicitadas na introdução deste trabalho, procurando evidenciar aqueles que foram contemplados, alcançados e respondidos.

A relevância desse estudo, como procurei demonstrar no primeiro capítulo, pode ser reafirmada quando constatamos a escassez de pesquisas que procuram relacionar as questões culturais com a produção de currículos do curso de formação de professores das séries iniciais.

Para responder a questão norteadora desse meu estudo - Como foram produzidos, recontextualizados e hibridizados os discursos sobre cultura na nova proposta de reformulação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro? – procurei analisar os sentidos atribuídos a esse termo nos diferentes textos relativos a essa reforma: os depoimentos dados pelos membros da Comissão da proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, o próprio texto da proposta bem como as ementas do novo currículo.

Interessou-me perceber como, no caso preciso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ, os discursos sobre qualidade na formação docente incorporavam o debate em torno das questões culturais, debate este já, de certa forma, presente nos contextos de produção de políticas de currículo como analisado no terceiro capítulo deste estudo. Mais precisamente procurei identificar como a questão cultural perpassava ou não as tensões, em

particular a segunda e a terceira, identificadas neste estudo como específicas do Curso de Pedagogia.

Apoiada nas contribuições dos estudos de currículo, bem como dos estudos da linguagem, pude perceber a importância da compreensão das especificidades dos contextos de produção desses textos analisados para entendermos os processos de recontextualização e hibridização dos discursos. Um exemplo disso para o caso da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação pode ser encontrado na relação entre própria duração do processo de reformulação por questões internas a essa instituição e as formas como as questões culturais foram recontextualizadas.

A longa gestação - de 1999 a 2008 de quase uma década deste novo currículo talvez explique que os sentidos de modernização, racionalização que circulavam nos debates e afirmavam a necessidade de mudança e de inovação mobilizassem discursos não tão novos.

Desse modo, pude constatar que o perfil do aluno egresso do Curso de Pedagogia, foi o foco central das discussões da primeira reformulação do currículo do Curso de Pedagogia, impulsionando os debates em torno da questão das habilitações, debates esses que vêm marcando o campo há algumas décadas. Em contrapartida, os debates mais recentes decorrentes da introdução da perspectiva cultural no campo educacional não ganharam destaque nesse processo. Dito de outra forma, os discursos sobre qualidade na formação docente que subjazem a uma reforma curricular do Curso de Pedagogia ao serem recontextualizados e hibridizados com discursos sobre o perfil dos egressos tal como ocorreu no caso analisado, tendem a reforçar mais a idéia de um “profissional competente adaptado às necessidades do mercado” do que de um sujeito político crítico e transformador .

Do mesmo modo, cabe destacar que essas associações discursivas traduzem as relações de poder nas quais esse processo ocorreu, bem como esses sentidos são sempre inacabados, fluídos e ambivalentes deixando a possibilidade de investimentos em outros sentidos também em disputa. Assim, apesar de as questões culturais no novo currículo de UFRJ, não terem sido o fio condutor do processo de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia, elas aparecem recontextualizadas no debate e abrem espaços para que se busquem formas de incorporá-las como procurei demonstrar no quarto capítulo.

Um exemplo disso é a pluralidade de sentidos para o termo cultura que circulou nesse contexto de produção de políticas de currículo. Diferentes sentidos de cultura sendo mobilizados e disputados no momento da Reforma Curricular. Para alguns o sentido de cultura não se restringia ao sentido antropológico, mas também num sentido mais amplo, como um espaço de oportunidades de ampliações culturais da cultura dominante, da cultura

culta. Para outros o sentido de cultura privilegiava a dimensão da vida em sociedade, se confundindo quase com o termo social e nesse sentido já estaria presente em todas as disciplinas consideradas clássicas da área das ciências humanas.

Um outro aspecto que vai nessa mesma linha de argumentação consiste no debate travado entre os membros da comissão acerca da forma como as questões culturais deveriam integrar o novo currículo. Cabe ressaltar que, enquanto alguns se mostravam defensores da disciplinarização, por meio da introdução dessas questões em uma, ou mais, disciplinas específicas no novo currículo do Curso de Pedagogia, outros optaram pela não-disciplinarização, afirmando que essas questões poderiam ser inseridas em disciplinas clássicas, como a Sociologia, a Filosofia, ou mesmo a Didática ou o Currículo.

Os defensores dessa segunda modalidade de introdução das questões culturais sustentavam o discurso da transversalidade nas diferentes disciplinas do Curso de Pedagogia, como possibilidade de dar conta de tratar dessas questões, pois, apesar de não fazer parte oficialmente do currículo, em se tratando de disciplinas obrigatórias, o tema das questões culturais perpassaria quase que “naturalmente” por diversas outras disciplinas. Dessa forma, não haveria a necessidade de uma disciplina específica que tratasse da temática em foco, na medida em que todas as disciplinas enfocariam discussões sobre as questões culturais a partir de diferentes contextos.

Frente a esse embate, o novo currículo de Pedagogia utiliza da estratégia de disciplinarização pela margem. Apesar das questões culturais não terem sido enfocadas de maneira direta se transformando em disciplina obrigatória, elas se constituem em disciplinas optativas, oferecidas aos alunos três primeiros períodos (Ver Currículo de Pedagogia da UFRJ em anexo), com o nome de Atividades Acadêmicas Optativas, com 3 créditos e a carga horária de 45 horas cada uma. Essas 3 (três) disciplinas que foram destacadas no capítulo anterior são: Multiculturalismo e Educação, Educação e Etnia e Educação e Gênero.

Essa maneira de incorporar as questões culturais pela margem não pode deixar de ser destacada, já que, como estratégia, esse deve ser um primeiro passo para a incorporação dessas questões no currículo de Pedagogia da UFRJ. Embora seja uma incorporação fraca - como optativas alguns alunos podem terminar o curso sem terem cursado uma matéria sequer dessas mencionadas – foi a incorporação possível em meio as relações de poder e disputas em jogo.

Reafirmo, então, que a criação de uma disciplina que aborde as questões culturais, mesmo sendo um componente curricular optativo, traz para o Curso de Pedagogia, uma ampliação no olhar desse futuro professor das séries iniciais, que possibilite lidar com o

“arco-íris de culturas” em nossas escolas, ratificando aqui o pressuposto levantado na introdução deste estudo.

Ao compartilhar do pensamento de Ferreira (2005, p. 7), entendo que “os processos vivenciados em uma determinada instituição reinterpretem os processos sócio-históricos e educacionais mais amplos”. Dessa forma, destaco que as reflexões apresentadas neste estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia – mais especificamente na Faculdade de Educação da UFRJ –, constituem-se em contribuições para se pensar a formação de professores das séries iniciais e sua preparação para lidar com as questões culturais, a partir das mudanças curriculares instituídas no referido curso, em 2008.

BIBLIOGRAFIA

ANFOPE / ANPEd / CEDES. *A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia*. Documento enviado ao CNE visando a elaboração das DCNs para os Cursos de Pedagogia. Disponível em: www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc. Acesso em: 26/07/2008.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1989.

BALL, Stephen J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem Fronteiras, v. 1, nº 2, p. 99-116. Dezembro, 2001. Disponível em: . Acesso em: 17/02/2008.

BANKS, J. *An introduction to multicultural education*. 2 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

BARREIROS, Claudia Hernandez. Da didática fundamental à didática intercultural: percursos de uma pesquisadora do campo. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007

BORBOREMA, Carolina Duarte Lopes de. Ciclos como Política Curricular. Revista de Educação da UFRJ, nº 5, 2008. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero5/artigos/Caroline_Duarte_Lopes_de_Borborema.pdf. Acesso em: 22/02/2009

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Constituição Federal*. 1988

_____. *Resolução CNE/CP I*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/ CP N. 5/2005*. Aprovado em 13/12/2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N° 1*, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. 6 ed. Campinas: Papirus Editora, 2006.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de & HAGE, Salomão Mufarrej. A Política de Formação de Professores e a Reforma da Educação Superior. In: MANCEBO, Deise & FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Orgs.). *Universidade – Políticas, Avaliação e Trabalho Docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CANEAU, Vera Maria Ferrão. (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. Questões e Propostas. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. *Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.79, Agosto/2002b. Disponível em: www.scielo.br

_____. (org.) *Reinventar a Escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Didática e Multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M.& SOUSA, L. F. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociedade Multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANEAU, Vera Maria (org.). *Cultura(s) e educação – entre o crítico e o pós-crítico*. Rio e Janeiro: D P & A editora, 2005.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANEAU, Vera Maria. *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Ênfases e Omissões no Currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

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

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil – Leitura Crítico-Compreensiva Artigo a Artigo*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Wilson Sérgio de (org.). *Pedagogia levada a sério*. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

CERVO, Amado L. & BERVIAN, Pedro A. *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União. Brasília, 16/05/2006. Seção 1, p.11.

COSTA, Marisa Vorraber. *A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. 2ed. Bauru: EDUSC, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FERREIRA, Márcia Serra. *Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970)*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p.127-144. Jan. 2007. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 06/11/2008

FRANCO, Maria Amélia Santoro & LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. *Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia*. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n.130, p.63-97, jan./abr. 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE*). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2008,

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia.- Saberes Necessários à Prática Educativa*. 29 ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A, 2004.

FREITAS, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. A Identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: *Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

_____. *Saberes, Sujeitos e Linguagem: Notas Sobre o Processo de Construção de uma Didática Crítica Intercultural*. 28ª Reunião da ANPEd, 2005b.

_____. Didática Crítica Multi/Intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007

_____. *Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa*. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a Escola*. 6 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008a.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008b.

GANDIN, Luís Armando & PEREIRA, Júlio Emílio Diniz & HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Para Além de uma Educação Multicultural: Teoria Racial Crítica, Pedagogia Culturalmente Relevante e Formação Docente (Entrevista Com A Professora Gloria Ladson-Billings)* Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. 4 ed, 3 impressão. São Paulo: EDUSP, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na Sala de Aula – Uma introdução aos estudos culturais*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. & McLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: A Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo – Teoria e História*. 8ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. *As políticas de Currículo e de escolarização – Abordagens históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

GURGEL, Thaís. Ao Mesmo Tempo, Tão Perto e Tão Longe. *Revista Nova Escola*. Ano XXIII. Nº 216. Editora Abril: Outubro, 2008.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez, 1997.

_____. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As Políticas de Formação: A constituição da identidade do professor sobrando*. Educação & Sociedade, ano XX, n.68, Dezembro/99.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia, Pedagogos, Para Quê?* 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. A Pedagogia em Questão: Entrevista com José Carlos Libâneo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. Disponível em: www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 26/07/2008

_____. *As Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Campo Epistemológico e Exercício Profissional do Pedagogo*. Disponível em: www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm. Acesso em 26/07/2008.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, nº 26. Rio de Janeiro Maio/Agosto, 2004.

_____. *Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo*. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005

_____. *Relações macro/micro na pesquisa em Currículo*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v.36, p.619 – 635. 2006a.

_____. *Discursos nas Políticas de Currículo*. Currículo Sem Fronteiras. V.6, n.2, pp.33-52, jul/dez, 2006b.

_____. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MACEDO, E. *Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura*. Educação em foco [UFJF], Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev., 2003.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de educação, v. 11, nº 32. Maio/Agosto, 2006a.

_____. *Por uma Política da Diferença*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, nº 128, pp. 327-356. Maio/Agosto, 2006b.

_____. *Currículo: Política, Cultura e Poder*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006c. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: ago./2008.

MACHADO, Cristina Gomes. *Multiculturalismo – Muito além da riqueza e da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 26 de julho/ 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A Recente Produção Científica sobre Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, Desafios e Tensões*. Revista Brasileira de Educação, set-dez, n.18, 2001.

_____. *Currículo, Diferença Cultural E Diálogo*. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

MOREIRA, A.F.B. & Macedo, E.F.. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In A.F.B. Moreira e A. Canen (orgs). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. Capítulo 1: Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e a identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo – Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PILETTI, Nelson. *História da Educação no Brasil*. 7 ed., 4 impressão. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Edna Lúcia da & ESTERA, Muszkat Menezes. *Metodologia da pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3 ed. atualizada e Revisada. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Disponível em <http://www.led.ufsc.br>. Acesso em 06/01/2208.

SILVA, Tomaz Tadeu da . *Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean Claude Forquin*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000

_____ (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. 4ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: Espaços para Discussões Étnicas de Alteridade*. Revista Histedbr On-line, Campinas, n.19, p.89-100, set, 2005 – ISSN: 1676-2584.

TRINDADE, Azolda L. da (Org.). *Multiculturalismo – mil e uma faces da Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

TYLER, Ralph W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. 5 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de Professores – Políticas e Debates*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Cultura, culturas e educação*. Rev. Bras. Educ. no.23 Rio de Janeiro May/Aug. 2003

_____. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE

Entrevista realizada com os professores que participaram do processo de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFRJ (2008)

- 1- Quais foram os objetivos centrais da proposta de reformulação do currículo do Curso de Pedagogia?
- 2- Como as questões culturais foram pensadas nesta nova proposta?
- 3- Qual a importância de se ter ou não uma disciplina que aborde as questões culturais no currículo de formação de professores?
- 4- Uma disciplina, chamada Multiculturalismo e Educação (45h – 3cr), foi colocada no currículo como complementar. Quais foram os objetivos pensados para esta disciplina e qual a pertinência dela no currículo?
- 5- Houve mais alguma discussão no ato da reformulação que abordasse as questões culturais?

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

COMISSÃO:

Ana Maria Villela Cavaliere (docente)

Carlos Frederico Loureiro (docente)

Fernanda Pedrosa (discente)

Júlio César Almeida (discente)

Libânia Nacif Xavier (docente)

Mônica Pereira dos Santos (docente – presidente)

Rio de Janeiro, outubro de 2004

Apresentação

O presente documento tem por objetivo solicitar ao Conselho de Ensino e Graduação (CEG) da Universidade Federal do Rio de Janeiro a aprovação da proposta para a implantação de novo currículo para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRJ, apresentada a seguir, cumprindo os requisitos da Resolução CEG Nº 02/2003 (Normas Básicas para formulação do Projeto Pedagógico e Organização Curricular dos Cursos de Graduação da UFRJ).

A proposta de Reformulação do currículo do Curso de Pedagogia teve como ponto de partida propostas elaboradas por Comissões estabelecidas anteriormente (anos de 1999 e 2000) e foi finalizada pela atual Comissão de Reformulação Curricular, indicada pela Comunidade da FE e nomeada pela gestão Reconstrução e Mudança, em fevereiro de 2004. Durante todo o processo, a Comissão manteve-se permeável às sugestões dos demais professores, recebeu visitas de alguns, fez consultas a outros e divulgou resultados parciais de seu trabalho aos Departamentos. Os representantes discentes não só integraram formalmente da Comissão como nela tiveram participação ativa.

A dissonância entre o atual currículo, a realidade educacional brasileira e as aspirações do alunado constituiu o cerne da discussão, que culminou na elaboração deste projeto, visando a atender não só à formação do novo profissional de educação como também à demanda do mercado de trabalho para a área e à expressão real dos três pilares da Universidade: ensino-pesquisa-extensão.

Histórico do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação/UFRJ

Em julho de 1968, com a Reforma Universitária promulgada pela lei 5.540/68, foi extinta a Faculdade Nacional de Filosofia, à qual se vinculava o Departamento de Educação, criando-se, como desmembramento desta, a Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, com cursos de graduação, especialização e pós-graduação *stricto sensu*. No que se refere ao Curso de Pedagogia, em 1970, a nova unidade habilitava o denominado especialista em educação para supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar, estando suas ofertas vinculadas ao exercício do magistério das disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

No final da década de oitenta, precisamente no ano de 1989, inicia-se na Faculdade de Educação um processo de revisão curricular com ampla participação de todos os segmentos, fruto das intensas discussões nacionais acerca dos dilemas do Curso de Pedagogia e dos novos rumos que deveriam orientar a formação do pedagogo naquele contexto. No debate nacional acerca da redefinição da identidade e da função do pedagogo na sociedade e, conseqüentemente, da responsabilidade da universidade na formação deste profissional, dois aspectos se destacaram. O primeiro dizia respeito às argumentações em defesa da docência como núcleo central da identidade profissional do pedagogo. O segundo referia-se à necessidade de se ter a formação dos professores de Educação Infantil e Séries Iniciais garantida em nível superior. Simultaneamente, fazia-se a crítica à fragmentação do trabalho pedagógico e a defesa de um pedagogo “integral”.

Os constantes questionamentos postos pelos professores e pelas instituições de ensino quanto à competência do especialista em assumir funções específicas sem conhecer a experiência docente, impunham uma mudança. Estabeleceu-se na Faculdade de Educação/UFRJ a convicção de que o caminho a ser seguido pela Pedagogia passava necessariamente pela valorização do magistério, levando a que se estabelecesse a formação do professor como

finalidade da graduação em Pedagogia da UFRJ e colocando-se as demais áreas nos âmbito dos cursos de especialização (*lato sensu*).

Após o longo período de debates e sistematização de propostas, aprovou-se o atual currículo do Curso de Pedagogia da FE/UFRJ, que entrou em vigor em 1993, procurando atender, em sua origem, às demandas do sistema educacional brasileiro identificadas à época. Para tanto, suprimiu as habilitações correspondentes à formação de especialistas, manteve a habilitação em “Magistério das Disciplinas Pedagógicas de 2º. Grau”, introduziu uma habilitação em Educação Pré-escolar e outra em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.

Em sua justificativa consta como objetivo a formação de um profissional capaz de:

- detectar, analisar, compreender e criticar os problemas da educação no Brasil, posicionando-se em relação a eles;
- atuar nas disciplinas pedagógicas do Curso de Formação de Professores em nível de 2º. Grau, no segmento de C.A. à 4ª. Série do primeiro grau e na educação pré-escolar

Assim, o perfil do pedagogo, entendido como profissional do ensino, é, na atual versão curricular, aquele que:

- tem a docência como base de sua identidade profissional;
- domina o conhecimento específico de sua área (educação pré-escolar, 1º segmento do 1º grau e disciplinas pedagógicas do Ensino Normal);
- tem um conhecimento pedagógico abrangente que lhe permite perceber as ligações existentes entre as atividades educacionais e as relações bio-psico-sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; e
- é capaz de ensinar e de produzir conhecimentos.

As atuais habilitações oferecidas, com a nomenclatura atualizada, são:

Habilitação A: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (séries iniciais do 1º grau).

Habilitação B: Magistério em Educação Infantil (Educação Pré-escolar)

Habilitação C: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Normal (2º grau)

A estrutura curricular possui 8 períodos e se compõe de um tronco comum, que cobre do 1º ao 4º período do curso e o 8º período. Os três períodos intermediários foram organizados para contemplar as habilitações específicas. O objetivo do tronco comum é fornecer a base de conhecimento e desenvolver as habilidades intelectuais indispensáveis a um profissional da Educação.

Contudo, ainda que o atual currículo compreenda aspectos importantes das atuais demandas do perfil do educador, ele contém lacunas. Ao longo da última década, rápidas transformações de ordem político-social, científica e tecnológica ocorreram, resultando na necessidade de revisão dos perfis das mais variadas formações profissionais. O educador não constitui exceção. Assim, após doze anos de vigência do currículo, tornou-se claro que ele não mais atende às necessidades da formação profissional, pelos motivos que se seguem:

1. A oferta de três habilitações separadas e muito especializadas - Educação Infantil, Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, gera uma grande justaposição de disciplinas afins nos períodos finais específicos das três habilitações, além de contribuir para a

fragmentação do curso, engessando o corpo docente e obstaculizando a possibilidade de oferta de disciplinas optativas;

2. A restrição ao exercício profissional dos alunos titulados que, após um curso denso e com duração de quatro anos, habilitam-se apenas em uma área muito especializada, encontrando dificuldades de inserção no mercado de trabalho;
3. A ausência de uma habilitação que explicita o fato de que os formandos do curso de Pedagogia são pedagogos-docentes e detêm conhecimentos que os habilitam para atuarem na área educacional em esferas de trabalho e dimensões outras que não a docência;
4. A ausência de uma significativa formação para a pesquisa, em consonância com a consolidação da pós-graduação na Faculdade de Educação e com o perfil da UFRJ.

Os Aspectos legais

Em termos da trajetória “legal-documental” da profissão do pedagogo, observa-se que um marco profundo foi constituído a partir de 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. Esta lei promoveu as bases para o surgimento de uma série de documentos para regulamentar a formação do educador. Tais documentos constituem a principal base de discussões e proposições a respeito do assunto, e por este motivo consideramos fundamental citá-los. São eles:

- Resolução CNE/CP 02/97, de 26/6/97 – Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio.
- Resolução CNE/CP 01/99, de 30/9/99 – Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95
- Decreto 3276, de 6/12/1999 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica, e dá outras providências.
- Decreto 3.554/00 - Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.
- Parecer CNE/CP009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CP 027/2001 – Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CP 028/2001 – Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena
- Resolução CNE/CP 1/2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

- Resolução CNE/CP 2/2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Atualmente o Conselho Nacional de Educação discute um anteprojeto de resolução que reunirá em um único texto legal toda a legislação supracitada. De acordo com a mais recente versão (março de 2004) do anteprojeto, em seu artigo segundo,

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos Artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino, visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Projeto Pedagógico de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia /UFRJ

A atual Direção da FE – gestão Reconstrução e Mudança - propõe, com base no contexto apresentado, que a Faculdade de Educação da UFRJ, alinhada com os movimentos e fóruns de defesa da educação pública de qualidade, reafirme seu papel de lócus para a formação de educadores em todos os seus níveis, indissociavelmente ligada às ações de pesquisa e de extensão na área de educação, em busca de uma profissionalização construída historicamente para conferir ao exercício das diversas funções atribuídas aos educadores base crítico-reflexiva, conhecimento teórico-prático e capacidade técnica, em consonância com o que regem os atuais documentos em discussão nos principais fóruns educacionais e no CNE.

O ensino de graduação ocupa a maior parte das ações da FE/UFRJ. São cerca de 350 alunos de Pedagogia e mais de 2000 das diferentes Licenciaturas. Nosso corpo docente atua nos *campi* da Ilha do Fundão e da Praia Vermelha e no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, nos três turnos. A Prática de Ensino se realiza em diferentes escolas municipais e estaduais, além das unidades do Colégio Pedro II e do Colégio de Aplicação da UFRJ.

A concepção de currículo:

Partiu-se do princípio de que nenhum currículo esgota-se em si mesmo nem tampouco é eterno. De acordo com Silva (1995), a definição de currículo compreende “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” (p. 184)⁷⁸.

⁷⁸ SILVA, Tomaz Tadeu. **Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna**. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A. F. (eds) Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

Dessa maneira, currículo diz respeito não somente à organização de conteúdos a serem ensinados, como também engloba todas as relações que perpassam o processo dessa organização: desde a escolha sobre o que priorizar no âmbito do ensino, até a decisão sobre quem determina esses – e outros – aspectos que compõem o processo ensino-aprendizagem como um todo. É Silva (1995) mais uma vez quem nos inspira ao dizer que

o currículo (...) está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato (...) funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação (p. 184).⁷⁹

Nesse sentido, cabe reconhecer que nenhum currículo – como nenhum fato ou aspecto no campo educacional – é desprovido de intencionalidade. A intencionalidade de uma proposta curricular precisa ser explícita e reconhecida.

Partindo desse princípio, procuraremos explicitar as concepções que orientam a elaboração da presente proposta curricular. Sua intenção maior é a de contribuir para consolidar os esforços envidados por docentes e discentes da FE-UFRJ em prol da institucionalização de procedimentos e práticas que expressem uma visão integrada do conhecimento pedagógico e da formação do pedagogo. Assim, a nova proposta prioriza a relação e não a hierarquização entre teoria e prática; ensino e aprendizagem; professor e aluno; política educacional e prática pedagógica; gestão administrativa e cultura institucional.

A Justificativa, Finalidade e Identidade do curso

O Pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, necessita de sólida formação teórica e preparo específico para a intervenção prática, tendo por pressuposto que a condição de professor constitui sua identidade básica, à qual se agrega a de profissional preparado para atuar na política e na administração educacionais, conforme propõe a LDB 0304/96, artigo 64.

O currículo que ora está sendo apresentado, amplia a perspectiva de atuação profissional dos alunos titulados, que, após um curso denso e com duração de quatro anos e meio, passarão a habilitar-se em quatro áreas diferentes – e não mais em apenas uma -, o que aumentará suas chances de inserção no mercado de trabalho.

O novo currículo aqui proposto oferece quatro habilitações concomitantes, que abrirão um leque de possibilidades ao formando. São elas:

1. Docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental
2. Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio.
3. Educação de Jovens e Adultos
4. Política e Administração Educacional.

Estas habilitações dão conta de algumas das mais importantes áreas de atuação do pedagogo na sociedade brasileira contemporânea.

⁷⁹ Idem

A docência em **Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental** vem consolidar a determinação legal de que esse nível de ensino tenha professores formados em nível superior (Artigos 62 e 63 da LDBEN Lei 9.394/96). Os professores-pedagogos têm levado a esse nível de ensino um alto grau de conhecimentos teórico-práticos, desfazendo o mito de que ensinar para crianças é trabalho de menor valor intelectual.

Por sua vez, a docência nas **Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio** está sendo mantida, pois ainda se faz necessária, tendo em vista a existência de inúmeros cursos de formação docente em nível médio, assim como a incerteza quanto ao seu fim efetivo ou ao tempo que transcorrerá até sejam completamente substituídos pela formação em nível superior, em determinações legais (Artigos 62 e 63 da LDBEN Lei 9.394/96).

Apresentando-se como uma das modalidades educacionais previstas na LDB 9.394/96, a educação de **Jovens e Adultos** contempla os interesses de uma enorme parcela da população brasileira ainda em estado evidente de exclusão, ora por não terem tido acesso, em tempo ideal, ao ensino, ora por terem sido excluídos do processo educacional ao longo de suas vidas, tendo ficado com uma escolaridade empobrecida. Além disso, abre-se, com esta habilitação, o campo de atuação do Pedagogo para a experiência educacional não necessariamente escolar.

Por fim, a habilitação em **Política e Administração Educacional**, além de atender à antiga demanda do alunado, reconhece a necessidade de se formar quadros que atuem na administração de sistemas e instituições educacionais. Com ela abrem-se também outros campos de intervenção pedagógica que extrapolam o âmbito da escola ou que exercem uma ação complementar a esta, em conformidade com o previsto no artigo 64 da LDB 9.394/96.

Além das habilitações acima descritas, o novo currículo propõe uma sólida formação em pesquisa, em consonância com a consolidação da pós-graduação na Faculdade de Educação e com o perfil da UFRJ.

A identidade aqui proposta é, portanto, de um curso que não dissocia teoria e prática e que, ao contrário, compreende que o “alto nível” em educação se alcança pela articulação entre estas dimensões. A presença de disciplinas que preparam os alunos para experiências investigativas relaciona-se com a intenção de formar um profissional autônomo e crítico, capaz de analisar a realidade e buscar soluções em seu campo de trabalho, enfrentando os grandes desafios da educação brasileira.

Como consequência da ampliação e da concomitância das habilitações que caracterizam a presente proposta, o tempo de integralização curricular passa para 4 anos e meio, com base em dois motivos:

1. a preservação de uma carga horária semestral “factível”, sem excesso de disciplinas, e compatível com a criação de um novo turno.
2. a manutenção da qualidade da trajetória educacional, com a garantia de tempo suficiente para dedicação aos estudos.

Destaca-se aqui a preocupação com a organização dos turnos. A distribuição das disciplinas previstas para os 9 períodos se dará dentro de um único turno, possibilitando a oferta de mais um turno - o noturno - como já é política da Universidade. Sabe-se que há elevada população estudantil impedida de estudar por já estar inserida no mercado de trabalho. Segundo dados levantados pela Coordenação de Pedagogia, no segundo semestre de 2004, a ausência do turno noturno tem gerado evasão de alunos e busca de inscrição em disciplinas de Universidades que oferecem o turno noturno. Em síntese, a presente proposta de organização da grade curricular possibilita a oferta do curso em dois turnos: vespertino e noturno.

O novo currículo garante também maior flexibilidade ao curso, pois não prevê pré-requisitos, permitindo assim que os alunos se insiram no sistema de créditos de maneira efetiva. Procuramos também cuidar para que a lógica organizacional das disciplinas permita que o remanejamento dos atuais alunos que desejarem se transferir para o novo currículo possa se dar de forma eficiente.

Sobre as relações externas

Procurou-se manter o espírito de integração interinstitucional, através da ampliação dos créditos para disciplinas de livre escolha, que na atual versão são apenas dois. Tal medida pretende enriquecer a experiência acadêmica de nossos estudantes, na medida em que favorece as oportunidades de circulação de conhecimentos entre Escolas, Institutos e Faculdades da UFRJ, ou mesmo de outras Universidades Públicas.

Quanto à oferta de disciplinas por outras unidades da UFRJ, levou-se em conta a aprendizagem com a vivência de uma série de problemas cotidianos, burocráticos, cujas conseqüências, porém, são significativas na formação acadêmica dos alunos. São eles:

1. Deslocamento de alunos entre *campi*, em horário rígido, durante o dia, provocando atrasos e despesas;
2. Pouca escolha efetiva por parte do alunado quanto às disciplinas representativas de um intercâmbio interinstitucional, já que a maioria, na atual versão curricular, é obrigatória (há apenas dois créditos de livre escolha).
3. Constante atraso na apresentação de professores de outros centros alocados na FE, chegando-se, por vezes, a perder até meio período de aulas;
4. Freqüente troca de professores – geralmente substitutos – destas disciplinas ao longo de um mesmo período, sem comunicação prévia às Coordenações;
5. Dificuldade de comunicação com Coordenadores dos outros centros e com os professores selecionados para atender ao Curso de Pedagogia.
6. Freqüentes “perdas” de notas e médias finais de turmas inteiras por parte de professores de outras unidades, problema que, pelas dificuldades de comunicação, é de difícil solução.

Em função destes motivos, a presente proposta curricular retira da grade algumas disciplinas obrigatórias que pertencem a outras Unidades, e as amplia na forma de Créditos de Escolha Livre. Esta decisão foi tomada com base no fato de que existem docentes na FE com plenas condições de assumirem as referidas disciplinas.

Em todo o processo de trabalho procuramos cotejar nossa proposta com os currículos em vigor nas demais Faculdades de Educação públicas do Estado do Rio de Janeiro, de forma a buscar referências, complementaridade e compatibilidade. A título de ilustração, podemos citar os currículos da PUC (Habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração escolar, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), da UERJ (Habilitações: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Matérias Pedagógicas do Ensino Médio), da UFF (Habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Administração Educacional, Orientação Educacional, Supervisão Educacional) e da UNIRio (Habilitações: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Comunicação), que demonstram a preocupação em contemplar um conjunto de habilitações demandadas pela realidade brasileira e pela nova concepção do profissional da educação.

Considerações Finais

Buscamos com esta proposta não só atender às orientações do CNE, mas também às diretrizes definidas pelo FORUMDIR, em dezembro de 2003, na “Carta de Porto Alegre”, documento que afirma a necessidade de valorização dos cursos de graduação em Pedagogia, tendo na universidade seu lócus privilegiado, no sentido de fortalecer a identidade profissional do pedagogo e sua formação integral e ampliada.

Consideramos que uma formação consistente requer um percurso acadêmico que permita ao estudante reconhecer, desde cedo, os sentidos e nexos entre os conteúdos presentes no seu currículo, bem como sua articulação com os objetivos amplos do curso, de forma a que, o mais cedo possível, possa assumir o controle sobre seu processo formativo.

A formação do pedagogo com base na articulação dos conteúdos relacionados com as quatro habilitações – integradas e simultâneas – aqui propostas, possibilitará a aquisição de instrumentos teórico-conceituais e prático-operacionais com os quais ele terá condições de atuar de forma competente e pertinente.

O que se pretende é que o curso de pedagogia da FE/UFRJ apresente à sociedade brasileira, a cada semestre, um grupo de profissionais titulados, aptos a tratar as questões da educação, em suas várias dimensões, da docência à gestão e à pesquisa, os quais possam caminhar autonomamente para seu próprio aperfeiçoamento, com uma base de conhecimentos sólida, atualizada e permeável ao novo.

Curso de Graduação em Pedagogia

Currículo a ser cumprido pelos alunos de 2008/1 a 9999/9

Localização:	Faculdade de Educação	Código:	3304080000
Durações		Estrutura	
Prazo máximo de integralização na UFRJ:	14 segmento(s)	Trabalho de Conclusão:	Monografia
Duração recomendada na UFRJ:	9 segmento(s)	Desenvolvido em Parceria:	não
Número mínimo de horas (CNE)	0	Possui Banca Examinadora:	não
Duração em anos (CNE):	Mínima:0 Média :0 Máxima:0	Pago:	não
Dados da coordenação		Características	
Responsável:	IRIS RODRIGUES DE OLIVEIRA(Mestrado)	Modalidade:	Presencial
Matrícula:	6377727	C.H.:	Dedicação Exclusiva
Email:	nef@uol.com.br	Denominação Oficial:	Pedagogia
	Site:	não informado	Situação:
			Ativo
Informações complementares			
Criação:	não informado		
Reconhecimento:	não informado		
Aprovação Currículo:	Processo 001550/2005-25 de 03/12/2007 publicado no Boletim Interno da UFRJ em 03/12/2007		
Público Alvo:	não informado		
Observações:			
	Endereço(s)	Telefone(s)	
	não informado		não informado

1º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDF113	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60	0	
EDF120	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0	
EDF122	Psicologia do Desen e Educação	4.0	60	0	
EDF240	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0	
EDF417	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60	0	
Atividades Academicas Optativas		3.0	45	0	
Total de Créditos		23.0			

2º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDF121	História Educação Brasileira	4.0	60	0	
EDF231	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60	0	
EDF232	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60	0	
EDF364	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60	0	
EDF418	Antropologia na Educação	4.0	60	0	
Atividades Academicas Optativas		3.0	45	0	

Total de Créditos 23.0

3º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDA234	Educacao Brasileira I	4.0	60	0	
EDA351	Quest Atuais Educ Brasileira	4.0	60	0	
EDD235	Educacao e Comunicacao I	3.0	45	0	
EDD647	Linguagem Corporal na Educaçao	2.0	15	30	
EDF233	Bases Biologicas da Aprendizag	4.0	60	0	
Atividades Academicas Optativas		3.0	45	0	
Total de Créditos		20.0			

4º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDD241	Didatica	4.0	60	0	
EDD243	Curriculo	4.0	60	0	
EDD350	Alfabetizacão e Letramento	4.0	60	0	
EDF351	Concep Prát Educaçao Infantil	4.0	60	0	
EDF607	Fund da Educacao Especial	4.0	60	0	
Total de Créditos		20.0			

5º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDD172	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0	
EDD478	Arte - Educaçao	3.0	30	15	
EDD646	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0	
EDF244	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0	
EDWU21	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120	
Total de Créditos		23.0			

6º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	
EDA612	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0	
EDD176	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0	
EDD362	Didática da Matemática	4.0	60	0	
EDF363	Psicopedagogia e Educaçao	4.0	60	0	
EDWU24	Prát em Polit e Administ Educ	8.0	60	120	
Total de Créditos		24.0			

7º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica	Prática	

EDD175	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0
EDD361	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0
EDF608	Pesquisa em Educação	4.0	60	0
EDF609	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0
EDWU11	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120
Total de Créditos		24.0		

8º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica/Prática		
EDA242	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45	0	
EDA604	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0	
EDD648	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0	
EDWK01	Monografia	2.0	0	60	
EDWU01	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120	
Atividades Academicas de Livre Escolha		2.0	15	30	
Total de Créditos		23.0			

9º Período					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica/Prática		
EDA480	Educacao Comparada	4.0	60	0	
EDD636	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30	
EDF419	Educação e Trabalho	4.0	60	0	
EDWK02	Seminário Integra Monografias	1.0	0	30	
EDWU25	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120	
Atividades Academicas de Livre Escolha		2.0	15	30	
Total de Créditos		22.0			

Disciplinas Optativas (Escolha Condicionada)					
Código	Nome	Créditos	C.H.G.		Requisitos
			Teórica/Prática		
EDA001	Pedagogia Empresarial	3.0	45	0	
EDA002	Projetos Pedagógicos	3.0	45	0	
EDA003	Teoria Política e Educação	3.0	45	0	
EDD001	Atualiz Cont Língua Portuguesa	2.0	15	30	
EDD002	Expressão Oral e Docência	2.0	15	30	
EDD360	Alfabetização e Letramento II	3.0	45	0	
EDD369	Atualiz Cont Ciênc Natureza	2.0	15	30	
EDD614	Leitura Prod Textos Educação	3.0	45	0	
EDD638	Atualiz de Cont em Matemática	2.0	15	30	
EDD640	Jogos e Brincadeira	3.0	45	0	
EDD642	Atualização Cont Ciênc Sociais	2.0	15	30	
EDD643	Educação a Distância	3.0	45	0	
EDF001	Educação Moral na Escola	3.0	45	0	
EDF002	Inclusão em Educação	3.0	45	0	
EDF003	Psicanálise em Educação	3.0	45	0	

EDF004	Psicologia Social e Educação	3.0	45	0
EDF124	Informática Aplicada à Educação	3.0	45	0
EDF471	Questões Atuais Hist Educação	3.0	45	0
EDF600	Educação Ambiental	3.0	45	0
EDF601	Dinâmica de Grupo em Educacao	2.0	15	30
EDF602	Estatística Aplicada a Educ.	3.0	45	0
EDF610	Educacao em Saude	3.0	45	0
EDF611	Imaginario Social e Educacao	3.0	45	0
EDF612	Anal Soc da Atual Educ no Bras	3.0	45	0
EDF613	Questões Atuais em Filos Educ	3.0	45	0
EDF644	Educação e Novas Tecnologias	3.0	30	15
EDW002	Educação e Gênero	3.0	45	0
EDW003	Leitura Infantil	3.0	45	0
EDW004	Educação e Etnia	3.0	45	0
EDW605	Psicomotricidade	3.0	45	0
EDW606	Multiculturalismo e Educação	3.0	45	0
EDW610	Vigostky, Wallon e a Educação	3.0	45	0
EDW611	Questões Éticas em Educação	3.0	45	0
Créditos a cumprir		9.0		

Para fazer jus ao grau e diploma, o aluno deverá cumprir no mínimo

Item do currículo	Créditos	Mínimo de Horas
Disciplinas Obrigatórias	146.0	2220
Requisitos Curriculares Suplementares	43.0	990
Disc. Compl. Escolha Restrita	0	0
Disc. Compl. Escolha Condicionada	9.0	135
Disc. Compl. Livre Escolha	4.0	90
Total	202.0	3435

Equações de Equivalência do Currículo

[124490] : EDF418 (Antropologia na Educação)	= FCA218 (Antropologia Cultural)
[124491] : EDD175 (Didática das Ciências Sociais)	= EDD171 (Const do Con da Geograf 1 Gr) + EDD479 (Const do Con da Hist 1 Gr)
[124492] : EDD361 (Didática da Língua Portuguesa)	= EDD351 (Const do Con da L Port 1 Gr I)
[124493] : EDF644 (Educação e Novas Tecnologias)	= EDD644 (Informatica no Proc Ens-Aprend) EDD173 (Iníc a Ciencia na Pre-Escola) + EDD353 (Const do Con das Cienc 1 Gr I) + EDD363 (Const do Con das Cienc 1 Gr II)
[124494] : EDD176 (Didática das Ciên da Natureza)	= EDW608 (Tópicos Especiais X)
[124495] : EDF419 (Educação e Trabalho)	= FCB113 (Introdução à Sociologia)
[124496] : EDF240 (Fundamentos Sociológ Educação)	= EDA470 (Planejamento da Pre-Escola)
[124497] : EDA612 (Planej e Aval de Sistem Educac)	= EDF526 (Psicologia da Educacao I CP)
[124498] : EDF122 (Psicologia do Desen e Educação)	= EDF527 (Psicologia da Educacao II CP)
[124499] : EDF232 (Psicologia da Apren e Educação)	= EDD352 (Const do Con da Matem 1 Gr I) + EDD354 (Iníc a Matematica na Pre-Escol)
[124500] : EDD362 (Didática da Matemática)	= EDD174 (Oficina de Ciências na Pre-Esc)
[124501] : EDD369 (Atualiz Cont Ciênc Natureza)	= LEV399 (Literatura Brasileira O (Opt))
[124502] : EDD614 (Leitura Prod Textos Educação)	= EDW610 (Vigostky, Wallon e a Educação)
[124503] : EDW611 (Questões Éticas em Educação)	

[124515] : EDF417 (Intr ao Pens Cient em Educação)	= FCF110 (Filosofia I)
[124518] : EDA604 (Políticas Públicas em Educação)	= EDW604 (Educacao e Conjuntura Política)

Equivalências por Código Anterior

EDA604 (Políticas Públicas em Educação)	= EDW604 (Educacao e Conjuntura Política)
EDF419 (Educação e Trabalho)	= EDW608 (Tópicos Especiais X)
EDF644 (Educação e Novas Tecnologias)	= EDD644 (Informatica no Proc Ens-Aprend)

EMENTÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ

Obrigatórias

Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos (60h – 4 cr): Abordagem histórico-político-social da EJA no Brasil. A EJA como consequência dos processos de exclusão social inerentes ao não cumprimento dos objetivos da educação na modalidade regular. Perspectivas teóricas possíveis para as práticas pedagógicas que resgatem o saber de indivíduos jovens, adultos e idosos. O perfil do aprendiz. O letramento como uma nova visão sobre a alfabetização. Currículos, materiais didáticos e formação de professores específicos de EJA.

Referências:

SOARES, L. J. G. “As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos” in Ribeiro, V. M. (org.) Educação de Jovens e adultos – novos leitores, novas leituras – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2002.

CUNHA, L. A. C. R. da “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil” in Revista Brasileira de Educação nº 14, 2000.

Alfabetização e Letramento (60h – 4cr): Concepções de alfabetização na história e nas sociedades; Aspectos sócio-lingüísticos do processo de alfabetização; Metodologias na aquisição da escrita; Concepção de letramento.

Antropologia na Educação (60h – 4cr):

Arte-Educação (45h – 2cr): A arte como manifestação de expressão e comunicação humana. As manifestações artísticas como reflexo de valores e características sócio-culturais. As principais correntes de arte-educação. As aplicações desses conhecimentos na educação básica.

Avaliação no Processo Ensino-Aprendizagem (60h – 4cr): Conceitos básicos nas áreas de medida e de avaliação. Elaboração, aplicação e análise, informação e utilização de instrumentos e de resultados de avaliação.

Bases Biológicas da Aprendizagem (60h – 4cr): Estudo da filogênese e da ontogênese do sistema nervoso humano, considerando-se o processo de aprendizagem e a gênese do conhecimento. Maturação e desenvolvimento.

Concepções e Práticas em Educação Infantil (60h – 4cr): Teorias e concepções da educação infantil; o brinquedo e as diferentes linguagens na Educação Infantil; história e características da educação infantil no Brasil; inclusão social e políticas públicas de Educação Infantil.

Referências:

ORLY – Uma nova metodologia de educação pré-escolar – Pioneira 1982

BIAGGIO, A – Psicologia do Desenvolvimento - Vozes

KAMII & DeVRIES – A Teoria de Piaget e a educação pré-Escolar – Socicultur – Lisboa – s/d

LINS, M.J.S.C. – A estruturação da inteligência do Pré-Escolar segundo Piaget – Ed.Anima – 1984 - RJ

LINS, M.J.S.C – A Pré-Escola e o desenvolvimento da criança – Revista ESPAÇO – INES - p.38-44 –n.20 – dez/2003

VILARINHO, L R – A Educação pré-escolar no Mundo Ocidental e no Brasil – Perspectiva Histórica e Crítico-Pedagógica – tese de doutorado – FE/UFRJ - 1987

WADSWORTH – Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau – Pioneira - 1984

WINNICOT – A criança e o seu mundo – Zahar - 1979

WINNICOT – O Brincar e a realidade – Imago - 1975

Currículo (60h – 4cr): História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de currículo.

Didática (60h – 4cr): Pressupostos e características da Didática. O contexto da prática pedagógica. A dinâmica da sala de aula. A construção e avaliação de propostas de ensino-aprendizagem.

Didática das Ciências da Natureza (60h – 4cr): Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências. O ensino de ciências e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. Recursos didáticos para o ensino de ciências. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de ciências.

Didática das Ciências Sociais (60h – 4cr): Os processos histórico e social da construção do conhecimento de ciências sociais. O ensino de ciências sociais e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. Construção das noções de tempo, espaço, trabalho, cultura e grupo social: suas diferenças, contradições e relações. O povo brasileiro: história, política e cultura. A problematização da realidade social. Recursos didáticos para o ensino de ciências sociais. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de ciências sociais.

Didática da Língua Portuguesa (60h – 4cr): Os processos histórico e social da construção do conhecimento de língua portuguesa. O ensino de língua portuguesa e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. A linguagem da escola e a linguagem do estudante. O ensino da gramática, da leitura e a produção de textos. Recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de língua portuguesa.

Didática da Matemática (60h – 4cr): Os processos histórico e social da construção do conhecimento matemático. Os códigos dos sistemas de numeração e os diferentes níveis de complexidade matemática e epistemológica de sua construção. O ensino da matemática e sua adequação ao nível de desenvolvimento mental do estudante. O ensino da Matemática tradicional, o da Matemática Moderna e tendências atuais. Recursos didáticos para o ensino da matemática. Criação de materiais didáticos. Análise de propostas curriculares. Avaliação da aprendizagem de matemática.

Educação Brasileira (60h – 4cr): A constituição do sistema nacional de ensino e a relação entre Estado e Educação. Persistências e mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino no Brasil: as relações entre público e privado, centralização e descentralização, ensino laico e ensino confessional, formação geral e formação profissional. A LDBEN (Lei

9.394/96): avanços e recuos no processo de profissionalização do campo pedagógico e de universalização do ensino.

Educação Comparada (60h – 4cr): A Educação Comparada: história, teorias e métodos. Os Organismos Internacionais e as políticas do MEC para a educação brasileira. Estudo Comparado da organização e funcionamento dos sistemas de ensino em nível internacional e/ou nacional, tendo como foco a realidade educacional brasileira.

Educação e Comunicação (45h – 3cr): Educação e Comunicação, Educação e Recepção: relação e ação. Meios de comunicação: características e funções; relação com a educação formal e informal.

Educação e Novas Tecnologias (45h – 2 cr): Sociedade da informação e cibercultura; Sistemas Colaborativos (trabalho colaborativo e aprendizagem colaborativa); Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Portais Educativos; Internet; Bibliotecas Virtuais; Software Livre.

Referências:

- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MORIN, Edgar. Os 7 Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÉVY; Pierre. Cibercultura. São Paulo:ed 34, 1996.
- SILVA, Marco. Sala de Aula Interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- RAMAL, Andréa. Educação na Cibercultura. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- OLIVEIRA, Celina C. Ambientes Informatizados de Aprendizagem. Campinas: Papirus, 2001.
- MORAN, José M. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.
- KENSKI, Vani, M. Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas: Papirus, 2003.
- CAMPOS, Fernanda. Cooperação e Aprendizagem online. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Educação e Trabalho (60h – 4cr): A temática “Trabalho-Educação” na conjuntura histórica atual. Análises desenvolvidas por organizações internacionais e as teses desenvolvidas pela sociologia do trabalho. Repercussões para as políticas sociais e educacionais. Sociedade do conhecimento, reestruturação produtiva e requerimentos qualificacionais - desdobramentos educacionais e possíveis alternativas.

Educação Popular e Movimentos Sociais (60h – 4cr): Movimentos de educação popular: origens e vertentes. Os movimentos sociais como práticas alternativas ao atendimento falho do sistema oficial educacional brasileiro. Concepções de educação popular. Experiências de educação popular no sistema formal de ensino e experiências não formais de ensino.

Filosofia da Educação no Mundo Ocidental (60h – 4cr): A educação como tema de problematização filosófica no ocidente. O legado grego. As contribuições do pensamento filosófico da modernidade para a crítica do conhecimento educacional.

Referências:

- ABBAGNANO, N. , VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1995.
- BRÉHIER, Émile. *Historia de la filosofia*. Madrid: Tecnos, 1988, tomos I e II.
- CAMBI, Franco. *Historia da pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- JAEGER, Werner. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, Renato José de. *Utopia e razão*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

VERDAN, André. *O cepticismo filosófico*. Florianópolis: UFSC, 1998.

Filosofia da Educação Contemporânea (60h – 4cr): Contribuições das concepções filosóficas do século XX para a problemática educacional. O pensamento pedagógico brasileiro dos anos 1920 a 1980.

Referências:

BORNHEIM, Gerd. *Sartre*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

BRÉHIER, Émile. *Historia de la filosofia*. Madrid: Tecnos, 1988, tomo II.

DEWEY, John. *A filosofia em reconstrução*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1991.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. *O que você precisa saber em ciência (s) da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Obras completas*. Buenos Aires: Aguilar, 1950.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 70, n. 166, set./dez., 1989, pp. 435-462.

Fundamentos Sociológicos da Educação (60h – 4cr): O contexto do surgimento da sociologia. Émile Durkheim e a formação de uma maneira funcional de interpretar as relações entre educação e demais instâncias da vida social. A sociologia da educação na primeira metade do século XX. Os estudos sobre educação após a segunda guerra mundial: os grandes inquéritos nacionais – a construção do problema educação/estratificação/mobilidade social. A “crítica radical” dos anos 70 – educação e reprodução social. A influência do marxismo no pensamento educacional. A retomada das esperanças na educação – influências gramscianas. A “crise dos paradigmas” das ciências sociais e os estudos sobre educação: ascensão dos modelos microssociológicos e etnográficos. Abordagens weberianas em sociologia da educação.

Referências:

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo, edições 70, 2001.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação*. São Paulo, Loyola, 1995.

TOMAZI, Nelson Dacio. *SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO*. São Paulo, Atual editora, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo, Cortez, 2003 - 320 pág.

História da Educação Brasileira (60h – 4cr): Abordagem histórica das principais concepções e práticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde o período colonial até a década de 1960.

Referências:

BASBAUM, Leôncio. *História Sincera da República*. São Paulo: Alfa-Ômega, s.d., 4v.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. *Política e no Brasil:profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

_____. *Educação e desenvolvimento no Brasil*: Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque, BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 1996.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*. 14^a. ed., Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 26^a. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

História da Educação no Mundo Ocidental (60h – 4cr): Abordagem Histórica das principais idéias e práticas educacionais que assumem importância desde o início dos Tempos Modernos até o século XXI.

Referências:

ABBAGNANO, N., VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1995.

BURNS, E. McNall. *História da civilização ocidental*. 38^a ed., Rio de Janeiro: Globo, 1997, v.1 e 2.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GILLES, T.R. *História da educação*. São Paulo: PEU, 1987.

LARROYO, F. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, s.d., 1^o e 2^o v.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. 17^a ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio: ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TOUCHARD, J. *Historia de las ideas políticas*. Madrid: Tecnos, 1972

Informática Aplicada à Educação (60h – 4cr): Políticas de Informática na Educação, formação de professores, recursos tecnológicos e softwares educativos. Análise do ferramental necessário para a utilização dos recursos da Informática Educativa: software, hardware, internet. Linguagem multimídia e linguagem hipertextual. Avaliação de softwares educativos.

Referências:

MORAES Raquel A. *Informática na Educação*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

OLIVEIRA, Ramón. *Informática Educativa*. Campinas: Papirus Editora, 2001.

GASPARETTI, Marco. *Computador na Educação*. São Paulo: Esfera, 2001.

SILVA, Marco . *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SANCHO. J. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDHOLTZ, Judith H. *Ensinando com Tecnologia*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

HEIDE, Ann e STILBORNE, Linda. *Guia do professor para a Internet*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

Introdução à Educação Especial (60h – 4cr): História da Educação Especial. O alunado da educação especial: concepções e trajetórias. Deficiências: características gerais e especificidades pedagógicas.

Referências:

BRASIL. Constituição da República Federativa Brasileira (1988).

BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual**. Ministério da Justiça, CORDE. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96)

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Deficiência Mental. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Série Atualidades Pedagógicas, nº 3. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Deficiência Auditiva. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Série Atualidades Pedagógicas, nº 4, vol.I. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Superdotação e Talento. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Série Atualidades Pedagógicas, nº 7, vol.II. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Especial/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica** (2001)

Constituição do Estado do Rio de Janeiro (1989)

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem (1990).

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Senechal (1999) **Como formar professores para uma educação inclusiva?** Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação. SEED, 1999. p. 67-72.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Escola para Todos: um olhar pelo mundo**. In: Anais do V Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade. Rio de Janeiro, 19 a 21 de setembro de 2001.

Declaração de Salamanca (1994)

SANTOS, Mônica Pereira dos & SOUZA, Luciane Porto Frazão de. **O Papel do professor na construção de uma sociedade inclusiva e de um mercado de trabalho igualitário**, 2002.

Introdução ao Pensamento Científico (60h – 4cr):

Linguagem Corporal na Educação (45h – 2cr):

Metodologia da Pesquisa em Educação (60h – 4cr): Introdução à pesquisa em Educação. Seleção dos sujeitos e dos instrumentos de coleta de dados para pesquisa. Tipos de pesquisa em educação; características e procedimentos metodológicos.

Referências:

ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. (1998), *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Ed. Pioneira.

ANDRÉ, M. (org.) (2001), *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. São Paulo: Papirus Ed.

CANEN, A. (2001), Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, *Educação e Sociedade*, n. 77, p. 207 – 230.

CANEN, A. & DE OLIVEIRA, A. M. (2002), Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso, *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61 – 74.

CANEN, A. & XAVIER, L. N. (2000), Multiculturalismo, Memória e História da Educação Brasileira: reflexões a partir do olhar de uma educadora alemã no Brasil Imperial. In: Mignot, A. C.; Bastos, M. H. & Cunha, M. T. S. (orgs), *Refúgios do Eu*. Florianópolis: ed. Mulheres, p. 63 - 80.

DEMO, P.(1996), *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez Ed.

FÉLIX, L.O. (1998), *História e Memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EDIUPF.

GIL, A. (1994), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: ed. Atlas.

GOLDENBERG, M. (1998), *A Arte de Pesquisar*. Rio de Janeiro: Ed. Record.

LÜDKE, M. (org.) (2001), *O Professor e a Pesquisa*. São Paulo: Ed. Papirus.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986), *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Etu..

Organização do Trabalho Pedagógico (45h – 3cr):

Os diferentes atores e seus papéis na organização pedagógica da escola; autonomia e identidade da escola; concepções de gestão pedagógica; projeto político pedagógico da escola.

Pesquisa em Educação (60h – 4cr): A formulação do problema de pesquisa. A definição de procedimentos metodológicos coerentes com o problema formulado. A elaboração do projeto de pesquisa. O processo de coleta de dados. A organização, a análise e a interpretação de resultados. A elaboração da monografia.

Planejamento de Currículo e Ensino (60h – 4cr): Concepções de planejamento curricular em sistemas educacionais e nas escolas. Análise de propostas curriculares e de planejamentos de ensino em uma perspectiva crítica.

Planejamento e Avaliação de Sistemas Educacionais (60h – 4cr): Conceito e fins do Planejamento educacional: histórico e debate corrente. O conhecimento científico aplicado ao planejamento educacional: dimensões técnica e política. Função e finalidades da avaliação de sistemas educacionais: estratégias e instrumentos da avaliação institucional. Planejamento e avaliação nas políticas educacionais em curso no Brasil.

Políticas Públicas em Educação (60h – 4cr): Estudo e análise de projetos educacionais na conjuntura atual, em níveis federal estadual e municipal. Diagnóstico e avaliação de políticas públicas voltadas para a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos. Articulação entre políticas públicas para a educação e projetos sociais mais amplos.

Prática de Ensino em Educação Infantil (180h – 8 cr): Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo e metodologia da prática pedagógica na Educação Infantil. Práticas docentes: inovações,

criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.

Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos (180h – 8 cr): Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. O currículo da formação do professor de Ensino Médio. Conteúdo e metodologia do ensino das disciplinas pedagógicas do ensino médio. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos docentes. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.

Prática de Ensino em Magistério das Disciplinas Pedagógicas do EM (180h – 8 cr): Propostas pedagógicas e estratégias de gestão em educação de jovens e adultos. Aspectos sócio-culturais dos educandos. O currículo da formação do professor de Jovens e Adultos. Conteúdo e metodologia do ensino para jovens e adultos. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho dos docentes. Relação da escola com o sistema e com a comunidade.

Prática de Ensino em Séries Iniciais do EF (180h – 8 cr): Propostas pedagógicas e estratégias de gestão da escola. Aspectos sócio-culturais do educando. Currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdo e metodologia do processo de alfabetização e disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trajetória escolar: aprovação, repetência e evasão. Práticas docentes: inovações, criatividade e conservadorismo. Condições de trabalho do corpo docente. Relação da escola com o sistema de ensino e com a comunidade.

Psicologia do Desenvolvimento e Educação (60h – 4cr): Conceitos fundamentais de Desenvolvimento Humano. Questões básicas relativas ao desenvolvimento biológico, sócio-cultural, afetivo e cognitivo da criança, do jovem, do adulto e do idoso. Perspectivas comportamentais, cognitivas, psicanalíticas, humanistas, psicossociais, para o desenvolvimento psicológico e suas implicações para as práticas e atuações educacionais, em instituições e fora delas. As contribuições da psicologia da educação para a constituição de contextos educacionais não excludentes.

Referências:

Baldwin, A – Teorias de desenvolvimento da criança – Pioneira - 1980

Dolto, F - A causa dos adolescentes - Ed. Nova Fronteira – 1990

Erikson, E – Infância e Sociedade – Zahar – 1976

Erikson, E – Identidade, Juventude e Crise – Zahar - 1975

Flavell – A Psicologia do Desenvolvimento de J. Piaget – Pioneira – 1975 - SP

Hall & Lindzey – Teorias da Personalidade

La Taille, Y et al - Piaget, Vygotsky e Wallon - Summus ed.

Lins.M.J.S.C.-Educação infantil na escola piagetiana enquanto espaço social- p. 138 – in Assis, Mucio e Assis,Orly – A Criança e a Escola – XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE- 1998 UNICAMP

Lins, M.J.S.C - Compreendendo a Teoria Social da Piaget – in ÁGERE: Revista de Educação e Cultura – 2001 -67-90 – n.3 – jun/jul – UFBA – Salvador, Ba.

Mahler et alt – O nascimento psicológico da criança – Zahar - 1977

Piaget - A Psicologia da criança S.P. Difel/Saber Atual

Piaget,J. A Epistemologia genética S.P. Vozes

- Piaget, J - Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente - Pioneira
 _____ O nascimento da inteligência na criança - Zahar
 _____ - Seis estudos de Psicologia - Forense universitária - 1967
 _____ - Problemas de Psicologia Genética - Forense
 _____ - Psicologia e Epistemologia - Forense universitária
 Rappaport C e outros - Psicologia do desenvolvimento S.P. EPU 1980 4v
 Vygotsky A formação social da mente S.P. Martins Fontes 1992
 Vygotsky Pensamento e Linguagem SP. Martins Fontes 1992
 _____ - Educational Psychology - St. Lucie Press - Florida - 1997
 _____ - Teoria e método em psicologia - Martins Fontes
 Vygotsky, Luria e Leontiev - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem - Ícone
 Winnicott – O Brincar e a realidade – Imago - 1975
 Winnicott – A criança e o seu mundo – Zahar - 1979

Psicologia da Aprendizagem e Educação (60h – 4cr): Teorias e abordagens da psicologia da educação adotadas no estudo dos processos de aquisição de conhecimentos, representações e competências no âmbito de práticas e atuações educacionais, em instituições escolares e fora delas. A importância dos aspectos socioculturais e históricos para os processos de ensino-aprendizagem e os desafios para geração de propostas educacionais inseridas em contextos diversos.

Referências:

- Ausubel, D et al – Psicologia Educacional - Interamericana
 Bruner – O Processo da Educação – C.Ed.Nacional
 Castorina et al - Piaget e Vygotsky - novas contribuições para o debate - Ed. Ática
 DeVries, Rheta- Piaget's Social Theory- Educational Researcher - v 26 n 2 p.4-17
 Furth, H Piaget na sala de aula - Forense Universitária
 Gagne, R – Como se realiza a aprendizagem – Livros técnicos e científicos Ed.
 Harry Daniels (org) - Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos - Papyrus
 Hilgard, E – Teorias da Aprendizagem
 Inhelder, B – et al – Aprendizagem e estruturas do conhecimento – Saraiva - 1977
 Kohl de Oliveira, Marta – Vygotsky – Ed. Scipione
 Lins, M.J.S.C. – Piaget: da epistemologia genética a uma teoria da aprendizagem – p. 244 - in Assis, Mucio e Assis, Orly - Piaget - Teoria e Prática - Anais do IV Simpósio Internacional de epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE - 1996 - USP-UNICAMP
 Lins, M.J.S.C. – A questão da construção do valor> um estudo a partir da perspectiva da epistemologia genética – p. 75 - Assis, Mucio e Assis, Orly - Piaget e a Educação - XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE - 1997 - UNICAMP
 Lins, M.J.S.C – Avaliando o processo de Aprendizagem – ENSAIO – Cesgranrio – n.42 – v. 12 – jan/mar 2004 – 623-636
 Milhollan, F. e Forisha, B. Skinner X Rogers S.P. - Summus Ed.

- Moll, Luis - Vygotsky e a educação - Artes Médicas
- Piaget – O nascimento da inteligência na criança - Zahar
- _____ - Seis estudos de Psicologia - Forense universitária
- _____ - Problemas de Psicologia Genética - Forense
- _____ - Psicologia e Epistemologia - Forense universitária
- _____ - Para onde vai a educação? José Olympio Ed.
- _____ - Comentário sobre as observações críticas de Vygotsky-trad. Angela Giusta-Em Aberto - Brasília v.9 n 48 p.69-77 - out/dez 1990
- _____ e Inhelder, B - As Imagens Mentais - cap XXIII p.71-116- in Tratado de Psicologia Experimental - v. 7 - Forense
- _____ e Inhelder, B - As operações intelectuais e seu desenvolvimento - cap XXIV p.117-165 - in Tratado de Psicologia Experimental - v. 7 Forense
- Ratner, Carl - A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky- Aplicações contemporâneas - Artes Médicas
- Rogers - Tornar-se Pessoa
- Rogers - Liberdade para Aprender
- Sahakian – Aprendizagem: Sistemas, Modelos e Teorias – Interamericana -1980
- Skinner – Ciências do Comportamento
- Skinner – Tecnologia do Ensino
- Veer, René Van der e Valsiner, J. - Vygotsky, uma síntese - Ed. Loyola
- Vygotsky - Pensamento e Linguagem - Ed. Martins Fontes
- _____ - Formação Social da Mente - Ed. Martins Fontes
- _____ - Educational Psychology - St. Lucie Press - Florida - 1997
- _____ - Teoria e método em psicologia - Martins Fontes
- Vygotsky, Luria e Leontiev - Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem - Ícone

Psicopedagogia e Educação (60h – 4cr): Contextualização na história da educação. Questões atuais. Dificuldades e Distúrbios no Processo Ensino-Aprendizagem: identificação e intervenção.

Referências:

- BOSSA, NADJA. – A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática – Artmed Ed.
- _____ - Dificuldades de Aprendizagem. O que são ? como tratá-las ? Artmed Ed
- DELDIME & DEMOULIN – 1977 – Introdução à Psicopedagogia – EPU/EDUSP – SP
- DOLLE, J.M. – Essas crianças que não aprendem – 199 – Vozes – Petrópolis
- LURIA, A. et al – Psicologia e Pedagogia I , II – Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. – Lisboa – Estampa 0 1977
- MASINI, E.F.S. – Psicopedagogia na Escola – Ed. Unimarco
- OLIVEIRA, VERA & BOSSA, NADIA (org) 1998 – Avaliação Psicopedagógica do Adolescente – Vozes – 4. Ed – Petrópolis

PAIN, SARA & ECHEVERRIA, H. – 1987 Psicopedagogia operativa: tratamento educativo da deficiência mental. Artes Médicas – Porto Alegre

SCOZ, B. Psicopedagogia e Realidade Escolar – 1994 - O Problema Escolar e de Aprendizagem – Vozes – Petrópolis

SCOZ, B. et alter (org) Psicopedagogia – 1990 – O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional – Artes Médicas – Porto Alegre

SCOZ, B. Psicopedagogia – 1992 - Contextualização, formação e atuação profissional – Artes Médicas – Porto Alegre

TEBEROSKY, ANA – Psicopedagogia da linguagem escrita – 1993 – Vozes - Petrópolis

VISCA, J. – 1991 – Psicopedagogia: novas contribuições – Nova Fronteira – Rio de Janeiro

WEISS, M.L. – Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. DPCA ed.

Questões Atuais da Educação Brasileira (60h – 4cr): A Educação como política de Estado e a questão dos direitos sociais. Instâncias de decisão e de execução da política educacional nos níveis federal, estadual e municipal. Tensões entre tradição e inovação na educação brasileira contemporânea: a relação entre nível central e unidade escolar; profissionalização do campo pedagógico e participação da comunidade; democratização do acesso à escola e garantia da qualidade do ensino. Estratégias de qualificação docente. Financiamento, autonomia escolar e democratização da gestão.

Sociologia da Educação Brasileira (60h – 4cr): A pesquisa social em educação no Brasil, estudos clássicos e recentes: principais temas e enfoques. Investigações quantitativas e qualitativas em pesquisa educacional, no Brasil.

Referências:

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia da Educação*. São Paulo, Loyola, 1995.

TOSI, Rodrigues - *Sociologia da Educação* - ED. DP&A

Técnicas de Controle Vocal (45h – 2cr):

Complementares:

Alfabetização e Letramento II (45h – 3cr) - EDD - Letramentos e letramento escolar; Leitura e escrita como produção de sentido; Texto e discurso; Gêneros discursivos no ensino fundamental; O professor leitor e autor e os alunos leitores e autores.

Atualização de Conteúdos em Ciências Naturais (45h – 3cr) – EDD –

Atualização de Conteúdos em Ciências Sociais (45h – 3cr) – EDD –

Atualização de Conteúdos em Língua Portuguesa (45h – 3cr) – EDD –

Atualização de Conteúdos em Matemática (45h – 3cr) – EDD –

Dinâmica de Grupo em Educação (45h – 3cr) – EDF – Estudo do desenvolvimento grupal por meio da vivência de técnicas de dinâmica de grupo.

Economia da Educação (45h – 3cr) – EDA –

Educação à Distância (45h – 3cr): Histórico. Educação a Distância na Educação Formal, no Ensino Profissionalizante e na Educação Continuada. Legislação e Programas. Iniciativas de governo (federal, estadual e municipal). Experiências Nacionais e Internacionais. Tutoria, Desenho Instrucional e desenvolvimento de material didático para Educação a Distância.

Referências:

LITWIN, Edith. Educação a Distância. Porto alegre: Artmed, 2001.

FRAGALE F^o, Roberto. Educação a Distância - Parâmetros Legais e Normativos.

Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BELLONI, Maria L. Educação a Distância. Campinas: Ed. Autores Associados, 2003

MARIN Alda J. Educação Continuada. Campinas: Papyrus, 2000.

PETROWA, Antonia et al. Educação a Distância: Experiências Universitárias. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001.

Educação Ambiental (45h – 3cr) - EDF - Aspectos históricos, políticos e sociais do ambientalismo e suas implicações na Educação; o conceito de ambiente e de Educação Ambiental; o Programa Nacional de Educação Ambiental, os PCNs e a Lei Federal 9795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; princípios teóricos e metodológicos da Educação Ambiental.

Educação e Etnia (45h – 3cr) – EDW –

Educação e Gênero (45h – 3cr) - EDW - Cultura e relações de gênero. O masculino e o feminino nas sociedades contemporâneas. Gênero e sexualidade. Relações de gênero na educação. O professor e a construção da identidade de gênero.

Educação em Saúde (45h – 3cr) – EDF - Conceitos de Saúde e de Educação em Saúde. Saúde e cidadania. A problemática da saúde no país. Práticas pedagógicas participativas em Educação em Saúde.

Educação Moral e Ética (45h – 3cr) – EDF – Conceitos de Ética e Moral, relações, aproximações e diferenças. Breve historia da Ética a Nicômaco ao mundo atual: principais

conceitos. Construção da Moralidade na Infância e Juventude. Análise de propostas pedagógicas para o Ensino/Aprendizagem da Ética/Moral.

Estatística Aplicada à Educação (45h – 3cr) – Medida, análise e descrição quantitativa de fenômenos educacionais: distribuição de frequências e gráficos, medidas de tendência central, de dispersão e de posição.

Imaginário Social e Educação (45h – 3cr) – EDF - Conceituação do Imaginário. Estudo do campo simbólico do cotidiano escolar.

Inclusão em Educação (45h – 3cr) – EDF - O desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão no campo da educação, em nível institucional, de sistemas e de prática pedagógica.

Leitura e Produção de Textos em Educação (45h – 3cr) – EDF –

Literatura Infantil (45h – 3cr) – EDW –

Multiculturalismo e Educação (45h – 3cr) – EDF – O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais e avaliativas. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural.

Pedagogia Empresarial (45h – 3cr) – EDA – Pedagogia na Empresa; Gestão do Conhecimento; Administração de Recursos Humanos; Qualidade em Educação; Cultura e Clima Organizacional; Treinamento e Desenvolvimento em Recursos Humanos; Tecnologia Educacional e Aprendizagem Organizacional; Didática Aplicada ao Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos; Jogos de Empresa; Ética Empresarial; Transformações Sociais e Econômicas Contemporâneas.

Referências:

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo. Editora: Gente. 2004.

RIBEIRO, Amélia E. A . **Pedagogia Empresarial: Atuação do Pedagogo na Empresa**. São Paulo. Editora Wak, 2003.

MEISTER, Jeanne. **Educação Corporativa**. São Paulo, Makron Books. 1999.

TERRA, José C. C. e GORDON, C. **Portais Corporativos**. São Paulo, Negócio Editora. 2002.

Projetos Pedagógicos (45h – 3cr) – EDA –

Psicanálise e Educação (45h – 3cr) – EDF –

Psicologia Social e Educação (45h – 3cr) – EDF – Principais teorias e métodos de trabalho da psicologia social e sua relevância para o campo da educação. Aplicações na área de desenvolvimento psicológico, ensino-aprendizagem, entre outras.

Psicomotricidade (45h – 3cr) - EDF - Estudo da motricidade na infância como fator de desenvolvimento físico, psicológico e biológico. Discussão dos princípios e das práticas da educação psicomotora.

Questões Atuais da História da Educação (45h – 3cr) – Discussão dos principais temas da historiografia da educação brasileira a partir dos anos 1970.

Questões Atuais em Filosofia da Educação (45h – 3cr) – Discussão dos principais temas da filosofia da educação no Brasil e no mundo a partir dos anos 1980.

Referências:

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus, 1989.

DEWEY, John. *A filosofia em reconstrução*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. A primeira lição moral: o episódio das favas no Emílio de Rousseau. *Cadernos de História & Filosofia da Educação*, v. II, n.4, 1998, p. 35-42.

GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.) *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000

MAZZOTTI, Tarso Bonilha, OLIVEIRA, Renato José de. *O que você precisa saber em ciência (s) da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

MONDOLFO, Rodolfo. *Problemas de cultura e de educação*. São Paulo: Mestre Jou, 1967.

PERELMAN, Chaim. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Teoria Política e Educação (45h – 3cr) – EDW –

Tópicos Especiais (45h – 3cr) (a serem definidos pelos Deptos.) – EDW –

Vygotsky, Wallon e a Educação (45h – 3cr) – Identificar e analisar aspectos da abordagem sociocultural e histórica dos teóricos Lev Vygotsky e Henri Wallon e suas implicações para a educação.