



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Processos de significação/identificação cultural e gestão de demandas de diferenças nos espaços de formação de professores de Juiz de Fora

Lívia Maria Vieira dos Reis Graça

Rio de Janeiro, agosto de 2012

Lívia Maria Vieira dos Reis Graça

Processos de significação/identificação cultural e gestão de demandas de diferenças nos espaços de formação de professores de Juiz de Fora

ORIENTADORA: CARMEN TERESA GABRIEL ANHORN

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



Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

A Dissertação “Processos de significação/identificação cultural e gestão de demandas de diferenças nos espaços de formação de professores de Juiz de Fora”

Mestrando: **Livia Maria Vieira dos Reis Graça**

Orientado pelo (a): **Profª. Drª. 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, 30 de agosto de 2012

Banca Examinadora:

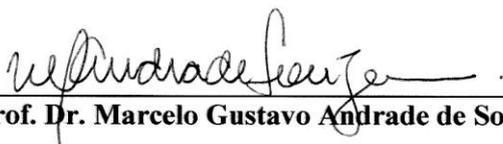
Presidente:



Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Profª. Drª. Ana Carlen



Prof. Dr. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

*Dedico este trabalho à minha mãe, por ter feito o máximo para que eu pudesse estudar, por ter me ensinado o caminho do bem, da honestidade. Por ter dedicado sua vida a mim!
E à memória do meu carinhoso pai, que estaria muito orgulhoso se estivesse aqui.*

AGRADEÇO...

A Deus pela condução de minha vida, proteção e providência.

Aos meus pais pela minha existência e por todo amor dedicados a mim.

Ao meu marido Alexandre, pelo incentivo e apoio aos meus estudos, por compreender minhas ausências ao longo destes dois anos, se tornando cúmplice dos meus árduos momentos de leitura e escrita, pelo seu amor que me torna mais feliz.

À minha madrinha Ines e meu tio Ivanir por serem meu porto seguro, fazendo com que o seu lar fosse o meu lar.

À minha orientadora Professora Dr^a Carmen, por ter acreditado em minha orientação, proporcionando uma “virada epistemológica” em meus saberes e crenças; pessoa que aprendi a admirar pelo rigor profissional, pela ética e sabedoria singular, não deixando de ser amiga.

Aos professores Ana Canen e Marcelo Souza, pela honra de tê-los como leitores desse trabalho e pela possibilidade de diálogo a partir das reflexões suscitadas.

Às minhas “co-orientadoras” Ana Paula e Patrícia, pela atenção e disponibilidade, pelas inúmeras correções e ideias durante a minha escrita que só me fizeram avançar nessa trajetória acadêmica, pelos telefonemas e palavras de incentivo.

À Luciene pelas conversas, almoços e bolos compartilhados, por sua doçura em estar sempre pronta a ouvir e ajudar.

Aos amigos do grupo de pesquisa NEC, por compartilharem dúvidas, experiências e pelo apoio mútuo.

À equipe da Coordenação de Pós, em especial à Sol, pelo carinho, atenção e paciência, sempre disposta ajudar.

Às amigas da minha escola Jardim de Alá, pela força, cumplicidade e apoio incondicional durante esses dois anos de estudo. Sem elas com certeza eu não teria fechado este importante ciclo em minha vida.

A todos que eu não mencionei, mas que contribuíram mesmo que de forma indireta para a conclusão deste estudo, muito... Muito obrigada!

O respeito mútuo, um respeito sem fingimentos e sem rotinas, um respeito bem intencionado, que todos os dias se ilumina de argumentos novos e todos os dias se sente pequeno diante da sua aspiração, poderá servir de base dentro da obra educacional, a um movimento de resultados eficientes, no problema urgentíssimo da salvação do mundo pela garantia unânime da paz.

Cecília Meireles (1901-1964)

Trecho extraído do livro Cecília Meireles: Coleção Melhores Crônicas, Global Editora

RESUMO

Inserida num contexto em que a cultura assume continuamente um papel cada vez mais central e constitutivo (HALL, 1997), nos diversos aspectos da vida em sociedade, esta dissertação se propõe a contribuir para tal debate, tendo como recorte os sentidos de cultura que são fixados contingencialmente nos espaços de formação de professores.

Em diálogo com as teorizações curriculares que incorporam as perspectivas pós-estruturalistas, em particular, aquelas que dialogam com a teoria social do discurso de Ernest Laclau e Chantal Mouffe (2004), este estudo tem como objetivo central analisar os processos de significação/identificação cultural que ocorrem nos espaços diferenciados de formação docente. Nessa direção, esta pesquisa se ocupa em discutir como a interface currículo e cultura tem sido significada nos campos de formação inicial e continuada de professores das séries iniciais, em uma rede pública específica: a rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Para tal, foram selecionados como campos de pesquisa: o currículo reformulado do Curso de Pedagogia da UFJF; dois eixos temáticos que incorporam determinados cursos de formação continuada oferecidos pela SME-JF, bem como alguns exemplares da Revista Cadernos do Professor que têm como público alvo os professores das séries iniciais da rede municipal desta cidade. A análise do acervo textual produzido nesses diferentes contextos evidencia os fluxos de sentidos de cultura que circulam nesses espaços de formação, participando assim, do entendimento do que é e do que não é conhecimento pedagógico legitimado para compor o currículo dos futuros docentes e dos professores em atuação na series iniciais. Este estudo se situa no debate mais amplo do campo curricular acerca dos sentidos de formação de professores contribuindo para o reconhecimento da pertinência, nessas discussões, da incorporação das questões culturais. Especificamente esta análise oferece a possibilidade de problematizar as estratégias discursivas mobilizadas por esses contextos de formação na gestão das demandas de identidade/diferença endereçadas a estas arenas de negociação de sentidos.

Palavras - chave: currículo, cultura, formação inicial e continuada de professores, identidade/diferença, discurso

ABSTRACT

Inserted in a context where culture takes a continuously central and constitutive increasing role (Hall, 1997), in various aspects of life in society, this dissertation aims to contribute to this debate, and as snip the senses of culture that are contingently fixed in spaces for teacher`s education. In dialogue with the theories that incorporate the curriculum poststructuralist perspectives, particularly those that dialogue with social theory of discourse Ernest Laclau and Chantal Mouffe (2004), this study aims to analyze the processes of meaning / cultural identification wich occurs in different spaces of teacher`s training. In this sense, this research is concerned to discuss how curriculum and culture interface has been signified in the fields of initial and continuing teachers` training of the lower grades in an specific public field: the municipal schools of Juiz de Fora (MG). To do so, were selected as fields research: the reformulated curriculum of the Pedagogy Course from UFJF, two thematic axes that incorporates certain continuing education courses offered by the SME-JF, and some copies of the Magazine “ Teacher`s Books” which has in teachers of the initial series from the municipal network education of this town your target audience. The textual collection analysis produced in these different contexts flows senses of culture that circulate in these training spaces, thus participating, in the understanding of what is and what is not pedagogical knowledge legitimated to compose the curriculum for future and actual teachers in performances in the initial series. This study is situated in the broader discussion about curricular field of teacher`s education contributing to the recognition of the relevance, in these discussions, the incorporation of cultural issues. Specifically, this analysis provides the ability to problematize the discursive strategies deployed by these contexts of management training demands of identity / difference addressed to the arenas of meaning negotiation.

Keywords: curriculum, culture, initial and continuing teachers` training, identity /
difference, speech

SUMÁRIO

Introdução	12
-------------------------	-----------

Capítulo 1

Questões Culturais, Escola e Formação de Professores	16
---	-----------

1.1 - Inquietações pessoais e/ou profissionais: primeiros passos rumo à construção do objeto de pesquisa	17
---	----

1.2 - Questões culturais que interpelam a docência: um olhar a partir das políticas educacionais	19
---	----

1.3 - Sentidos de escola e de formação docente: contribuições do olhar multi/intercultural	29
---	----

1.4 - Formação de professores e questões culturais: um olhar a partir das pesquisas do campo educacional	37
---	----

Capítulo 2:

Interloquções com e no campo do currículo: algumas escolhas e discussões	46
---	-----------

2.1 - Fluxos de sentidos de cultura no campo das ciências sociais	48
---	----

2.2 - Sobre a interface currículo-cultura nas teorizações curriculares pós-estruturalistas	59
---	----

2.3 - Produção da identidade e da diferença em contextos de formação: uma abordagem a partir da teorização do discurso	64
---	----

Capítulo 3:	
Contextualizando os campos da pesquisa -----	70
3.1 - Sentidos de docência em disputa na trajetória dos cursos de Pedagogia -----	72
3.2 - O Curso de Pedagogia da UFJF antes e depois da reformulação -----	80
3.3 - Contextos de formação continuada -----	84
3.3.1 - O Centro de Formação do Professor: contextualização histórica -----	85
Capítulo 4:	
Leituras sobre os processos de significação/identificação cultural presentes nos espaços de formação docente -----	90
4.1 - O Contexto de Formação Inicial: disciplinas do curso de Pedagogia -----	93
4.1.1 - O acervo textual do Currículo de Pedagogia -----	93
4.1.2 - Sentidos de cultura em circulação no Currículo de Pedagogia -----	97
4.2 - Contextos de Formação Continuada: os Cursos da Secretaria Municipal de Educação e a Revista “Cadernos para o Professor” -----	103
4.2.1 - O acervo empírico dos cursos da SME-JF -----	104
4.2.2 - Fluxos de sentido de cultura em contextos de formação continuada -----	106
Considerações finais -----	110
Referências Bibliográficas -----	114
Anexo 1 -----	120
Anexo 2 -----	142
Anexo 3 -----	148
Anexo 4 -----	151
Anexo 5 -----	177

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres 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, 2004, p.29).

Diversidade cultural, globalização, questões de classe, gênero, raça, etnia, políticas de formação, produção do conhecimento, relação saber e poder... Há algum tempo, essas questões fazem parte do universo de educadores e pesquisadores de diferentes países. De acordo com um artigo publicado conjuntamente por Candau e Moreira (2003) – no qual eles discutem seus encontros e estudos com docentes tanto da rede municipal quanto estadual –, são frequentes as indagações dos professores relativas aos alunos presentes na sala de aula: como lidar com crianças “estranhas” que apresentam tantos problemas, que têm hábitos e costumes tão diferentes dos da criança “bem educada”? Como adaptar estes alunos às normas, condutas e valores vigentes? Como lhes ensinar os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como os preparar para estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola?

Segundo os referidos autores, tais questões refletem visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem que não dão conta – na concepção dos mesmos – dos desafios encontrados em uma sala de aula muitas vezes percebida como “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais. Hoje, a escola “sob suspeita” (GABRIEL, 2008) encontra-se frente ao desafio decorrente do fato de os processos educativos se desenvolverem no âmbito de diferentes configurações, onde muitos movimentos sociais de caráter identitário questionam o universo escolar e sugerem propostas na visão de uma “cultura escolar” (FORQUIN, 1993) mais plural.

Assim, constitui-se como objetivo central deste estudo aprofundar as questões levantadas por Candau e Moreira relacionadas à questão cultural na formação dos professores, operando com a ideia de cultura defendida por Stuart Hall (1997) mais adiante. Isso significa afastar-me de concepções essencialistas tanto de “cultura” como

de “identidade” e aproximar-me de autores do campo do currículo (Lopes, 2004, 2005, 2006 a, 2006 b; Macedo, 2003, 2006a, 2006b; Silva, 1995; Gabriel, 2000, 2008) que sustentam teoricamente a ausência de uma identidade cultural genuína a ser descoberta ou nomeada.

Nessa perspectiva, interessa-me, mais particularmente, compreender os processos de identificação que são mobilizados nos currículos produzidos e que produzem os docentes que atuam nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Refiro-me às “demandas de diferença” (GABRIEL, 2011) que interpelam a escola em nossa contemporaneidade, desafiando e problematizando a sua “tradição monocultural” de que nos fala Candau e Moreira (2003).

Concentrei-me, então, em torno das seguintes questões iniciais: (i) Como as questões acerca da produção da identidade e da diferença vêm sendo incorporadas no âmbito da formação inicial e continuada dos professores das séries iniciais? (ii) Que processos de identificação são mobilizados nos diferentes contextos de formação dos professores das séries iniciais analisados? (iii) Que relações podem ser estabelecidas entre esses processos de identificação e as disputas que giram em torno dos pertencimentos identitários presentes no cenário político/educacional contemporâneo?

No atual contexto histórico em que estamos inseridos, vivemos em um emaranhado de manifestações culturais, estilos, compreensões e hábitos provenientes dos múltiplos processos de identificação de diferentes grupos que compõem este cenário. Afinal, como afirma Stuart Hall (1997),

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações (...) (HALL, 1997, p.16).

Para os autores supracitados, existem processos de significação/identificação contingenciais e provisórios em meio às lutas hegemônicas que se travam em diferentes contextos discursivos. Esse posicionamento teórico aponta para a impossibilidade de fixação prévia de sentido, na medida em que os termos não se referem a “algo” que possua características essenciais, mas remetem uns aos outros numa cadeia de

articulações potencialmente infinita. São noções que destacam a instabilidade dos sentidos, seu deferimento e a eterna suplementação, que questionam a estruturalidade da estrutura, propondo a descentração de todos os significados transcendentais (Macedo, 2006).

Inserido, assim, na discussão *sobre as demandas de diferença que têm sido mobilizadas em diferentes contextos de formação dos professores*, este trabalho dedica-se a lançar um olhar para os contextos de formação inicial e continuada da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, buscando contribuir para a reflexão a respeito dos processos de identificação em meio às lutas hegemônicas identitárias que traduzem o cenário educacional contemporâneo.

Relacionados às questões de pesquisa acima mencionadas, foram pensados os seguintes objetivos para este estudo: (i) Explicitar os processos de identificação e significação que ocorrem no fazer curricular nos contextos de formação dos professores das séries iniciais da rede municipal de Juiz de Fora; (ii) Evidenciar aproximações e distanciamentos entre esses processos nos diferentes contextos de formação observados; (iii) Analisar como estão sendo travadas as lutas em torno da produção da diferença por meio de indícios encontrados nos diferentes textos curriculares selecionados.

Concentrei minha atenção em dois campos de formação docente específicos: o currículo reformulado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, considerado como lócus da formação inicial e alguns cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, considerados como espaços de formação continuada. A escolha de ambos os contextos deve-se ao fato de estes se constituírem como espaços privilegiados onde a disputa pela legitimação de sentidos é permanente.

Desse modo, organizei minhas argumentações ao longo deste texto, para além desta introdução e das considerações finais, em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, tenho por objetivo situar minhas interrogações de pesquisa em um debate mais amplo sobre a formação de professores que atuam nas escolas da educação básica, procurando elucidar os reflexos desses debates no campo educacional.

No segundo capítulo, trabalho no intuito de procurar elencar e explorar os múltiplos sentidos do termo cultura, interessando-me perceber como a interface

currículo e cultura tem sido significada no campo do currículo e da formação docente, a partir das contribuições das teorias críticas e pós-críticas.

Já no terceiro capítulo, apresento ao leitor os campos de pesquisa nos quais foram produzidos os textos que configuram o acervo textual analisado. No quarto e último capítulo, apoiada no quadro teórico já explicitado anteriormente, busco evidenciar as disputas, articulações e processos de significação que circundam nestes espaços em torno dos significantes cultura, identidade/diferença.

E por fim, nas considerações finais retomo toda a trajetória de pesquisa apresentando algumas reflexões e percepções que nos servem como um breve fechamento – ainda que pautado na provisoriedade de nossos tempos – para compreender os fluxos de sentido de cultura que estão sendo mobilizados nos espaços de formação docente, bem como as demandas de identidade/diferença que têm sido endereçadas ao campo educacional.

CAPÍTULO 1: QUESTÕES CULTURAIS, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

(...) há uma disputa acerca do sentido de docência, formação e cultura tensionado não entre o binômio conhecimento–competência, mas no cruzamento de outros espaços, algo que denuncia ou contesta se justa ou injustamente somente se pode decidir analisando-se situações concretas (...) (FONTOURA, Helena Amaral et alii 2011, p.23).

Dentre os vários desafios impostos pela contemporaneidade às diversas dimensões sociais, o de problematizar os processos de formação que têm constituído as práticas pedagógicas no campo educacional, tornou-se mote de inúmeras análises e debates entre estudiosos da área; tal fato ocorre não só para se esboçar novas respostas, mas também para promover outras perguntas (BARROS, 2008).

Quando se dá visibilidade à produção cotidiana da escola, entendendo-a como universo de produção cultural, rompe-se com uma lógica positivista de produção do conhecimento pedagógico e coloca-se em evidência também seu caráter político. As muitas pesquisas realizadas no campo educacional voltadas para a temática da formação docente evidenciam a preocupação com os deslocamentos e ressignificações da formação de professores no terreno da cultura.

Inserida no contexto descrito, aberto a constantes reinterpretações de mundo e reconhecendo que sistemas ou códigos de significados dão sentido às nossas ações, meu interesse pelas questões que perpassam o viés cultural na docência advém das inquietações vivenciadas no meu contexto de prática como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Este capítulo tem, pois, por objetivo situar minhas interrogações de pesquisa em um debate mais amplo sobre a formação de professores que atuam nas escolas da educação básica. Para isso, o dividi em quatro seções. Na primeira seção, busco apontar minha trajetória como professora da educação básica e aluna do programa de pós-graduação em educação da UFRJ, com o propósito de explicitar, mesmo que brevemente, o contexto de surgimento das inquietações motivadoras desta pesquisa. Na segunda seção, procuro discutir como as questões culturais interpelam a prática docente

cotidiana, tendo como foco as políticas recentes curriculares de formação de professores.

Na terceira seção, em diálogo com estudiosos como Candau (2001, 2008) e Canen e Canen (2005), Canen (2010, 2011), focalizo como os debates do campo educacional acerca dos sentidos de escola e de formação de professores contribuíram para fortalecer a pertinência de tal discussão bem como das demandas de diferenças endereçadas à escola. Interessa-me, nesta seção, explorar a interface entre questões culturais / formação dos professores, destacando tanto os estudos sobre a especificidade do papel da escola nos processos de democratização, como os estudos desenvolvidos no âmbito do multi/interculturalismos relacionados diretamente à escola e/ou à formação de professores.

Na quarta e última seção, apoiada no levantamento feito junto ao Portal de Teses e Dissertações da Capes, traço, em linhas gerais, algumas tendências das pesquisas desenvolvidas presentes no campo educacional que articulam questões culturais e formação de professores.

1.1 – Inquietações pessoais e/ou profissionais: primeiros passos rumo à construção do objeto de pesquisa

Atuando na docência desde 1998, tive a oportunidade de trabalhar em diferentes instituições escolares, cada qual com sua organização e especificidades internas. Em minha trajetória, atuei e atuo ao lado de diferentes docentes, com formações, opiniões e posturas diversas acerca das concepções teóricas e metodológicas, dos objetivos e práticas que traduzem uma estrutura pública de ensino.

Dessa forma, tive oportunidade de perceber a escola como um espaço social, no qual diferentes interpretações de mundo estão constantemente sendo conflitadas, recontextualizadas e hibridizadas¹ pelos seus sujeitos atuantes. No entanto, neste espaço de produção do conhecimento², muitas vezes as atuações são inibidas ou redirecionadas pelas relações de poder e práticas sociais hegemônicas existentes.

¹ Este termo será retomado no capítulo 2.

² Esta expressão é entendida aqui como “(...) operar no universo de significados, atribuir sentidos aos fenômenos naturais e sociais (GABRIEL, 2008).

Licenciei-me em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF no ano de 2003. No ano subsequente, conclui o Curso de Especialização em Ciências Humanas (Brasil: Relações Estado/Sociedade) pelo Instituto de Ciências Humanas e Letras/UFJF. Não obstante, durante as referidas formações, as questões já citadas anteriormente, tiveram pouco ou nenhum destaque durante as explicações e debates de sala de aula.

Exercendo a atividade docente há quatorze anos e também acompanhando os projetos administrativos e pedagógicos implementados na rede municipal de ensino de Juiz de Fora pela Secretaria de Educação, vivenciei e vivencio múltiplas experiências envolvendo sujeitos advindos de lugares sociais diversos e, portanto, com diferentes concepções sobre escola, formação, igualdade, diferença, cultura. Concepções que se problematizam e ganham determinados sentidos no cotidiano escolar assim como também nos diferentes espaços de formação de professores.

A retomada de meus estudos ocasionou meu ingresso, em 2010, no programa de mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro e também no grupo de pesquisa NEC/GECCEH. Este grupo, coordenado pela professora Dr^a Carmen Teresa Gabriel, trilha um percurso de buscas no intuito de problematizar os saberes aprendidos e as construções de sentidos na educação básica, procurando compreender como a aprendizagem na área de História se vincula e se relaciona com os processos de transposição didática e investigando como se configura o conhecimento escolar.³

Os estudos desenvolvidos possibilitaram-me o estreitamento do diálogo com a bibliografia específica da área educacional com foco nas questões já mencionadas, e ajudaram-me a pensar na construção do meu objeto de pesquisa na medida em que, vieram a confluir com minhas inquietações geradas por reflexões pessoais dentro do meu campo profissional.

Os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem trazem consigo diferentes leituras sobre questões que interpelam a formação docente e o cotidiano

³Atualmente, o grupo se dedica a investigar os processos de constituição da hegemonia que se dão no âmbito da produção, distribuição e consumo do conhecimento em meio a um sistema de diferenças onde são travadas disputas pelo estabelecimento de verdades; focalizando, sobretudo, os currículos em história produzidos entre os anos de 1980 e 2010 em diferentes contextos e situações enunciativas no Rio de Janeiro.

escolar de acordo com as vivências e/ou demandas em que estão envolvidos. Assim, comecei a voltar meu olhar para os significados que são atribuídos a termos como identidade, diferença, formação e cultura.

Mesmo reconhecendo que não é possível a finalização, a completude de um trabalho acadêmico em si mesmo devido aos múltiplos olhares interpretativos que um mesmo objeto pode proporcionar; dei meu primeiro passo rumo à delimitação do meu objeto de estudo. Portanto, o foco de análise desta pesquisa foi direcionado para as estratégias discursivas e os processos de significação/identificação das questões culturais mobilizados em espaços de formação docente inicial e continuada no município de Juiz de Fora. No caso do primeiro espaço de formação, trata-se do currículo reformulado do curso de Pedagogia da UFJF. Em termos do segundo, foram selecionados dois contextos identificados nesta pesquisa como lócus de formação continuada: alguns cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e alguns exemplares da Revista *Cadernos do Professor*, cuja publicação é da própria secretaria.

É importante ressaltar que estes espaços de formação inicial e continuada trazem consigo uma potencialidade analítica muito relevante na medida em que os discursos, estratégias e posicionamentos mobilizados nos mesmos são perpassados por questões políticas ligadas aos processos de lutas hegemônicas relacionadas tanto ao campo do currículo quanto ao campo da formação docente.

Dessa forma, as discussões do grupo me permitiram argumentar a favor da pertinência da temática desta pesquisa para além de meus interesses e inquietações relacionados à minha trajetória profissional e acadêmica, sendo possível sustentar que a referida escolha é justificada igualmente pela sua atualidade nos debates contemporâneos.

1.2 – Questões culturais que interpelam a docência: um olhar a partir das políticas educacionais

O objeto deste estudo está intimamente ligado às políticas educacionais, que mobilizam determinadas ações e posicionamentos políticos. Por isso, acredito ser pertinente situar, mesmo que brevemente, o papel que as políticas de currículo ocupam nos debates contemporâneos, bem como os sentidos que podem ser atribuídos a um

objeto de pesquisa, quando o mesmo é interpretado a partir das articulações dessas políticas educacionais.

De acordo com a pesquisa de Castro (2012), na década de 1990, várias políticas curriculares no Brasil são reordenadas em virtude do processo de redemocratização iniciado nos anos 1980, um período caracterizado por uma explosão de expectativas com relação à melhoria da escola pública – em oposição ao governo ditatorial – que investiu em reformas estruturais e curriculares no sistema educativo.

Os debates em torno das reformas curriculares situam-se, pois, em uma disputa mais ampla marcada por uma política de globalização. Um contexto influenciado pela migração de políticas curriculares, através da interferência das agências multilaterais de fomento que tentam promover, numa perspectiva mundial o direcionamento destas ações. Especialmente quando as formulações ou reformulações das políticas curriculares estão relacionadas aos países periféricos, como é aqui o caso, esta tentativa de transposição é particularmente acentuada.

Porém, os estudos de Lopes (2004, 2005, 2006), Macedo (2009a), Lopes e Macedo (2010, 2011) e Mainardes (2006), que tentam dar conta da “dialética entre global e local” (MAINARDES, 2006), mostram que a “migração das políticas não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (ROBERTSON, 1995; BALL, 1998a, 2001; ARNOVE & TORRES, 1999 apud MAINARDES 2006).

Buscando sustentar o objetivo ao qual me proponho nesta pesquisa, que é a análise dos processos de identificação cultural em espaços de formação docente, aprofundo minhas bases teóricas, pautada nas contribuições de autores que interpretam as políticas de currículo como políticas culturais (LOPES, 2004, 2006, 2008, 2011; MACEDO, 2003, 2006a, 2006b). Nessa perspectiva, 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 (LOPES, 2006b, p.39).

Esta afirmação vai ao encontro da proposta trazida por Macedo (2006b) de pensar o currículo e, portanto, a produção curricular, para além das dicotomias que cercam as análises que distinguem propostas e práticas curriculares, teoria e prática, pois, para a autora, esta diferenciação contribui para uma concepção hierarquizada de poder — seja de cima para baixo seja de baixo para cima — que impossibilita, de algum modo, pensar o currículo para além da prescrição, dificultando também a percepção das lutas hegemônicas que são travadas no processo de produção destas políticas (MACEDO, 2009a, apud CASTRO, 2012, p.36).

Na construção do olhar que orientou a análise do material empírico deste estudo, a leitura de autores do campo do currículo que dialogam com as contribuições de Stephen Ball (2001) possibilitou que a abordagem aqui privilegiada considerasse como políticas de currículo um espectro mais amplo de ações e lugares. Embora não tenha sido um dos interlocutores centrais desta pesquisa, algumas das formulações teóricas deste autor foram incorporadas como pressupostos nesta minha reflexão. Entre elas, destaco a ferramenta de análise “ciclo de políticas” elaborada por Ball que permite compreender as políticas de formação inicial e continuada de professores das séries iniciais e seus efeitos nos diferentes sujeitos nelas envolvidos, em sua maior complexidade.

Ao propor a análise do ciclo de políticas, BALL e BOWE (1992) entendem que a produção de uma política curricular se realiza num processo circular que envolve a constante articulação entre diferentes contextos⁴ que “mantêm uma relação não-

⁴1) O *contexto de influência*, onde acontecem disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação – neste contexto, os discursos políticos começam a ser delineados e levam em conta os já produzidos em diferentes contextos, num processo de recontextualização e resignificação na composição das políticas de currículo; 2) o *contexto de produção dos textos das propostas oficiais*, onde atua o poder central e as instâncias do governo, o mesmo é caracterizado pela definição dos textos, uma “representação dessa política hibridizada” (OLIVEIRA & LOPES, 2008, p.32) na produção de um discurso político oficial; 3) o *contexto da prática*, onde atuam grupos sociais que compõem a educação, em instituições como as escolas e as universidades. Este último produz outras interpretações capazes de resignificar o texto curricular, “não sendo a simples transposição das concepções do contexto de influência representadas nos discursos e textos produzidos” (OLIVEIRA & LOPES, 2008, p.32), 4) o *contexto de resultados ou efeitos* está relacionado às questões de “justiça, igualdade e liberdade” sociais, e é mais apropriado, de acordo com Mainardes (2006, p.54), pensá-lo em termos de políticas como efeitos “em vez de simplesmente resultados”. Sua análise mantém relação “em termos do seu impacto com as desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p.54), e 5) o *contexto de estratégia política*, faz referência à “criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política” (LOPES & MACEDO, 2011, p.8).

hierárquica e configuram distintos espaços de negociação de sentidos e de significados em torno do que é a educação, mobilizando, portanto, sentidos de cultura, de identidade e diferença” (BALL E BOWE, 1992 apud CASTRO, 2012). Para fins deste estudo, interessa-me perceber as implicações dessa perspectiva na análise dos textos curriculares que constituem minha empiria.

Um primeiro aspecto a ser destacado, relacionado à potencialidade analítica dessa ferramenta, é que ela permite superar a visão dicotômica, muito ainda presente nos estudos sobre políticas educacionais, que insistem em colocar em polos opostos: política e prática; ação e reação; dominação e resistência.

Stephen Ball (1994), citado por Lopes (2006) destaca que existe uma concepção de política que se “confronta como uma ideia 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).

Ao operar com o referencial teórico da “abordagem do ciclo de políticas”, Lopes afirma que tal abordagem trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macrocontexto com o microcontexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que implementam sobre o outro.

Um segundo aspecto, estreitamente relacionado ao primeiro, diz respeito ao papel atribuído à ação do Estado nessas políticas. É possível afirmar que as análises acerca das relações de poder entre Estado-escola recebem um novo fôlego a partir das intervenções de Stephen Ball. Suas contribuições se situam na possibilidade de perceber a produção de uma política de Estado, numa dimensão macro, na formulação de um desenho curricular híbrido vinculado diretamente aos sujeitos da educação, que se situam em diversos espaços micros de intervenção. A dinâmica entre estes espaços – Estado e escola – é compreendida a partir da circularidade de discursos na produção de políticas curriculares na relação que o autor estabelece entre os contextos de influência, da definição de textos e da prática.

De acordo com Lopes (2004), é importante estarmos alertas para os riscos desse tipo de análise. Para a autora, essa perspectiva não significa negar ou desconsiderar o

papel privilegiado do Estado na produção, fixação e distribuição de sentidos nas políticas públicas, mas considerar que outras dimensões, assim como as escolas, através de suas práticas e propostas, são produtoras de sentidos para as políticas de currículo. Estas, mesmo que de forma não explícita, não só estão presentes nas vozes autorizadas a falar sobre políticas curriculares como legitimam os sentidos propostos nos textos.

Segundo Mainardes (2006),

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BALL & BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p.53).

O terceiro aspecto nos remete à possibilidade de, nessa perspectiva, as políticas serem percebidas simultaneamente como textos e discursos, podendo 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).

Isso significa que as políticas curriculares estão sempre produzindo sentidos e significados distintos nas instituições de ensino, no que se refere às decisões

curriculares. Assim, novas hegemonias⁵ serão construídas pela negociação constante entre o universal e o particular. Caso se entenda esse universal como algo fixo, no qual os sentidos e significados sejam impossíveis de serem negociados, poderemos estar oprimindo as diferenças. As políticas curriculares podem ser assim percebidas como processos de negociação complexos, pois os textos que se produzem no âmbito dessas políticas 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).

Embasada na ideia do ciclo de políticas de Stephen Ball, considero que os cinco contextos (influência, produção de textos, prática, efeitos e estratégia política) atuam de forma articulada. Para fins de estudo, foco minhas análises no contexto da prática, levando em consideração que este tanto influencia como é influenciado pelos demais contextos nos processos que envolvem as demandas e fixações de sentidos sobre cultura, identidade e diferença.

Interessa-me ampliar as análises do ciclo de políticas proposto por Ball (1994), associando-as à interlocução teórica que privilegio nesta pesquisa, ou seja, as contribuições oferecidas pela teoria laclauniana, que potencializam a compreensão do modo como se dão as articulações dos processos de luta por hegemonia em diferentes espaços políticos.

Desse modo e em diálogo com Ernest Laclau, penso que uma categoria de grande relevância nesse processo é a categoria “demanda”. Ela constrói o elo social, podendo ser compreendida tanto no isolamento de unidades menores, caracterizada pelas exigências do grupo, um particular pelo qual se luta, quanto na consideração das lógicas sociais que produzem o movimento articulatório do social na tentativa de hegemonizar um determinado conteúdo, ou seja, uma exigência (CASTRO, 2012, p.40).

⁵Refiro-me a hegemonia numa perspectiva laclauniana, onde hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos. No sentido de Laclau, toda identidade vive numa constante busca à completude, sendo tal busca, contudo, sempre ineficaz. (MENDONÇA E RODRIGUES, 2008, p.30). “(...) entendo por ‘hegemonia’ uma relação em que um conteúdo particular assume num certo contexto, a função de encarnar uma plenitude ausente” (LACLAU, 2002, apud MENDONÇA & RODRIGUES, 2008, p.30).

Isto significa que, de acordo com as demandas, os sujeitos assumem determinadas posições por fechamentos provisórios de uma dada política. Essas articulações que fecham contingencialmente os sentidos de uma política que se pretende hegemonizar enfrentam processos de negociação que envolvem sujeitos organizados como grupos/identidades nos diferentes contextos, capazes de representar temporariamente a totalidade das demandas.

O diálogo com as políticas curriculares reforça o caráter de recontextualização do currículo, compreendido aqui como espaço de discursos híbridos, que são interpelados por diferentes demandas que por sua vez mobilizam sentidos de cultura, saber, poder, identidade e mudança, que são negociados e disputados, podendo representar um espaço de possibilidades de luta e de subversão.

Assim, os textos curriculares – programas e ementas de algumas disciplinas do currículo reformulado do Curso de Pedagogia e de alguns cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – são aqui compreendidos como textos que produzem e carregam consigo tensões e negociações sobre sentidos de cultura/identidade/formação docente; como contextos produtores de políticas de currículo, isto é como políticas culturais nas quais a busca pelo reconhecimento, pela legitimação e pela fixação de certos sentidos como universais, é uma busca constante.

A compreensão das políticas curriculares que têm como foco a questão da formação de professores das séries iniciais, na perspectiva teórica anteriormente apontada, permite evidenciar alguns aspectos presentes nos textos curriculares oficiais referentes ao curso de Pedagogia - Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) e as novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, licenciatura (CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006), Parecer CNE/CP nº 5/2005 – que merecem ser destacados. Refiro-me mais particularmente aos fluxos de sentidos de cultura e de docência presentes e fixados em diferentes contextos produtores de política relacionada à formação docente.

A princípio, é importante constatar que desde a LDB (9.394/96), já é possível notarmos traços de uma abertura para a inclusão, para as questões culturais na perspectiva do reconhecimento das diferenças de grupos sociais.

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 ideias 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).

No que diz respeito aos discursos produzidos pelos e nos documentos oficiais relativos ao Curso de Pedagogia, levou-se praticamente uma década para que, dentro dos debates acerca da inclusão, pudessem emergir discursos pautados na articulação entre desigualdade e diferença, porém com tendências a enfrentar essa última como uma questão cultural, com relativa autonomia em relação às questões sociais. 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 ideias e de concepções pedagógicas (...) (p.6, grifo meu).

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

Na passagem abaixo, a ideia de igualdade e diversidade aparece diferenciada, na medida em que o discurso em favor da inclusão, além do reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e políticos, menciona 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 N°: 5/2005, p.5, grifo meu).

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao fato de os discursos que defendem os direitos culturais, quando recontextualizados nos textos de lei do campo educacional, apresentarem a princípio uma tendência 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** (Art. 2º da RESOLUÇÃO CNE/ CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.1, grifo meu).

Nesse fragmento, no entanto, é importante observar a presença de discursos que já começam a articular a questão da diferença cultural. Embora apareçam diferenciados os conhecimentos científicos dos “conhecimentos culturais”, estes últimos abrem pistas para a discussão sobre o processo de produção de conhecimentos, que circulam nesses espaços de formação a partir de “diferentes visões de mundo”.

Com efeito, entre conhecimentos científicos e culturais está posto o desafio ao papel tradicional dos professores como meros transmissores de informação. A compreensão dessas 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, apud SOARES, 2009, p. 76). O mesmo texto das Diretrizes ao falar do perfil dos egressos do curso de Pedagogia retoma o discurso das diferenças culturais

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;** (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p.2, grifo meu).

Tal discurso é reafirmado no artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais, quando este documento utiliza o termo multiculturalidade ao falar sobre a estrutura do curso de Pedagogia (2006)

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 desconsiderá-la 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).

Apoiada na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2004) e nas contribuições de Gabriel (2000, 2008, 2011) e Macedo (2006a), percebo que algumas passagens das diretrizes curriculares mencionadas em citações ao longo desta seção abrem precedentes para se reinterpretar, ressignificar o termo cultura de acordo com os interesses, contextos, trajetórias e posicionamentos dos intérpretes desses textos de lei. Desse modo, 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, sendo possível atribuir sentidos múltiplos à cultura que vão muito além dos princípios étnico-raciais e de luta por igualdade.

1.3 – Sentidos de escola e de formação docente: contribuições do olhar multi/intercultural

Estudos no campo educacional têm indicado a necessidade de se repensar a formação dos professores no sentido de possibilitar-lhes maior contato com as questões que movimentam o debate político atual. Baseada nas discussões e leituras de autores como Candau (2001, 2008), Canen e Canen (2005) e Canen (2010, 2011), comungo da ideia de que os professores não apenas aplicam, mas reinterpretem os conhecimentos escolares, os projetos educacionais, as diretrizes curriculares e assim sucessivamente, a partir de suas próprias leituras de mundo e que, por isso, precisam refletir coletivamente sobre sua prática, de forma a desenvolverem consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais.

Quando o que está em jogo é a oferta de uma escola que *respeite as diferenças*, a preocupação com a prática docente se acentua, pois a exclusão e/ou segregação, muitas vezes podem ocorrer de maneira sutil no cotidiano escolar. Acredito que lidar com as diferenças exige sabedoria e sensibilidade diante dos impasses que possam vir a surgir neste cotidiano, evitando assim que os próprios docentes sejam fontes de valores e julgamentos diante de atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certo (s) grupo(s) social (is).

Reitero esta linha de raciocínio, apoiando-me em Candau (2001) que, em seu livro *Magistério, construção cotidiana*, afirma que “no mundo atual, a consciência das questões concernentes à cultura e às relações entre as diferentes culturas é cada vez maior” (p.239). Ainda de acordo com a autora, de uma concepção reducionista de cultura – que privilegiava as dimensões artísticas e intelectuais – passou-se a uma perspectiva mais abrangente, na qual a cultura começou a ser vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social, expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar, atribuir sentido, celebrar, etc.(idem, p.239).

A dificuldade de definir cultura⁶ não inibe o fato de considerarmos que a mesma constitui um elemento crucial nos processos de identificação mobilizados por diferentes grupos sociais. Isso não significa assumirmos uma postura meramente culturalista, que vele os componentes ideológicos e econômicos estruturantes da sociedade, mas trata-se

⁶A categoria cultura será retomada e analisada no capítulo 2.

de dar ao componente cultural a atenção devida, não o reduzindo a um mero subproduto ou reflexo da sociedade vigente. É termos a consciência de que “se trata de uma dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo” (CANDAU, 2001, p.240).

As questões relativas aos processos culturais colocam para a educação, como para outras práticas sociais, novos interrogantes e,

de todas as questões suscitadas pela reflexão sobre os problemas da educação desde o começo dos anos 60, as que se referem à função de transmissão cultural da escola, são ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais (FORQUIN 1993, apud CANDAU, 2001,p.241).

Ainda de acordo com Candau (2001), se analisarmos as múltiplas dimensões da cultura, nas quais estamos imersos, vamos perceber que se trata de um “universo diversificado e provocativo” que

“... talvez possa ser concebido como um caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa” (CANDAU, 2001, p. 242).

Também no direcionamento dessas reflexões e tendo como foco a escola, Gabriel (2000) aponta que a relação escola e cultura é uma relação antiga, porém a mesma tem sido alvo de constantes debates e reinterpretações na medida em que os próprios termos escola e cultura têm os seus significados constantemente questionados pelos teóricos, pesquisadores e comunidades epistêmicas em meio às transformações tão fluidas da sociedade e/ou do mundo.

“Quanto ao significado do termo cultura, assiste-se à passagem de uma concepção universal, individual, elitista, prescritiva e normativa de cultura difundida pela pedagogia clássica à proclamação de uma concepção descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica. Quanto à escola esta passa a ser vista não somente

como local de instrução, mas também como ‘arena cultural’ onde se confrontam as diferentes forças sociais, econômicas, políticas e culturais em disputa pelo poder” (Gabriel, 2000, p.18).

Essa proliferação de sentidos de escola e de cultura se dá gradativamente em função das disputas entre as diferentes perspectivas teóricas hegemônicas presentes no campo educacional. Segundo Gabriel (2000), a década de 60 assistiu ao predomínio do paradigma funcionalista que imperava no campo da sociologia. Tal paradigma trabalhava com o entendimento de que as diferenças culturais dos vários grupos sociais representados na escola significavam o principal motivo do fracasso escolar; para tanto, a função da escola era a de contribuir para que esta “deficiência” fosse sanada.

No Brasil, a essa perspectiva teórica se articula, nos anos 70, a concepção da pedagogia tecnicista (KUENZER E MACHADO, 1984) que, convertida em pedagogia oficial a partir da reforma instituída pela lei nº 5. 692, de 11 de agosto de 1971, foi encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país. Esta tendência tecnicista era alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava-se corresponder aos interesses da sociedade industrial.

Concomitante a este momento (em que o ensino é concebido sob a perspectiva tecnicista), o início dos anos 70 foi marcado também pela emergência de questionamentos oriundos das análises de cunho marxista. Neste enfoque, conceitos como os de classe, ideologia, dominação passam a ocupar um papel central nas análises acerca da função social, política e ideológica da escola, permitindo a emergência de pesquisas que denunciavam a presença na escola da cultura dominante em detrimento da cultura popular associada às classes trabalhadoras. Muda-se o foco, a escola começa a ser entendida como instância de controle simbólico e de reprodução social.

Ao invés da deficiência cultural, passa-se a falar em diferenças. Ao invés de cultura da pobreza, fala-se de uma ‘outra cultura’, em ‘culturas de resistência (Gabriel, 2000, p.30).

Ao longo da referida década, a questão das diferenças culturais entre as classes sociais se desloca para os problemas ligados às disparidades interétnicas ou etnoculturais, desencadeando, no início dos anos 80, o que ficou conhecido como multiculturalismo. Implantar um currículo comum em meio a essas transformações tornou-se um pouco mais impossível.

Desde os anos 80, ela se coloca, entretanto, em termos relativamente novos, devido à presença massiva, no território nacional e no interior das escolas, de populações de origens diversas, cujas atitudes e tradições culturais são frequentemente muito diferentes daquelas do país que as acolhe onde passam a viver. Com o fenômeno do multiculturalismo, a escola e, particularmente o ensino secundário encontram-se colocados diante de um desafio sem precedente, que provoca um repensar sobre a questão dos conteúdos do currículo (FORQUIN, 1997, apud GABRIEL, 2000 p.30).

O período da década de 80 foi marcado pela redefinição do campo educacional, traduzido pelas crescentes críticas às antigas diretrizes, e pela busca de novos caminhos. No Brasil, presenciou-se a preocupação, por parte de alguns pesquisadores do campo da educação, em se distanciar das influências vindas do estrangeiro que predominavam de maneira intensiva no meio educacional (Gabriel, 2000).

Neste mesmo período, o processo de redemocratização política do país também pode ser considerado fator determinante de mudanças, na medida em que provocou transformações estruturais na educação, visto a garantia jurídica do direito de todos à educação básica, regulamentada, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. A abertura democrática durante a década de 1980 e o fortalecimento de movimentos sociais e ONGs, sensibilidades com relação a outros fatores além das chamadas classes sociais, passam a exercer influência no pensamento curricular. Movimento negro, feminista, indígena e outros trazem à tona desigualdades educacionais que atingem identidades de gênero, étnicas, raciais e/ou culturais diversas.

Essas preocupações vão sendo lentamente incorporadas na produção do conhecimento em educação, conforme se verificam em teses, dissertações e artigos apresentados em conferências e publicados em revistas da área nos últimos anos. Afinal, como afirma Candau

As “culturas híbridas estão presentes e interagem com a cultura escolar e a cultura da escola. Penetrar nesta rede, em suas inter-relações, pontos de sintonia e contradições de modo consciente é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação (CANDAU, 2001, p.246).

De acordo com Candau, os problemas relacionados à cultura escolar têm estado presentes na formação dos professores, principalmente os relativos à seleção e

organização dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e seu tratamento didático-pedagógico. Portanto, hoje, torna-se imprescindível incorporarmos as contribuições da perspectiva sociológica e antropológica na abordagem de questões culturais no que diz respeito aos currículos formativos, à formação de professores e principalmente a relação entre escola e cultura.

Candau (2008) considera relevante o debate entre as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas ao tratar da dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda desigualdade e ao mesmo tempo reconhecer as diferenças culturais que os desafios dessa articulação colocam.

Porém, dentre as muitas adjetivações que o termo multiculturalismo recebe, Candau (2008) agrega em seus estudos a perspectiva do multiculturalismo interativo ou também denominado interculturalidade⁷, por acreditar no potencial analítico de tal perspectiva. Uma de suas principais características é o investimento na inter-relação entre diferentes culturas presentes em uma determinada sociedade, confrontando-se, assim, com as visões diferencialistas e assimilacionistas.

Além disso, a perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista de culturas e identidades, concebendo-as como contínuos processos de elaboração, construção e reconstrução, não havendo fixações de padrões culturais. Uma terceira característica relevante se concentra na afirmação de que, nos grupos sociais em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e responsáveis pela construção de identidades abertas permanentemente, o que supõe que as culturas não são puras.

⁷Para chegar ao termo interculturalidade, Candau faz distinções pontuais entre os muitos adjetivos que o termo multiculturalismo recebe. Dentro dessa teoria, considera fundamental a distinção entre duas abordagens: a *abordagem descritiva* na qual as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural, e nesse sentido enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico; e a *abordagem prescritiva* que entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social concebendo políticas públicas nessa direção. No entanto, para se chegar a essa construção, outras distinções se fazem necessárias, nas quais Candau se detém em *três perspectivas* que também classifica como fundamentais: o *multiculturalismo assimilacionista* – parte do princípio que não existe igualdade de oportunidades, por isso é a favor que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica, no entanto não se mexe na matriz da sociedade –; o *multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural* – coloca sua ênfase no reconhecimento da diferença, é enfatizado o acesso a direitos sociais e econômicos e ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações, ou seja, bairros, escolas, igrejas, clubes etc., –. A autora se situa na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a *interculturalidade*.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais é outra característica dessa perspectiva, que entende as relações culturais não como relações inocentes, desprovidas de intencionalidade; mas sim construídas na história e, portanto, estão perpassadas por questões de poder, hierarquias e seleções. Uma última característica relevante diz respeito ao fato de tal perspectiva “não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade” (CANDAU, 2008, p.51).

A referida autora assume uma abordagem intercultural que se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997), cuja dinâmica parte do princípio da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação. Entende as representações de raça, gênero e classe como resultados das lutas sociais sobre signos e significações que são gerados.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p.52).

Para a promoção de uma educação intercultural numa perspectiva crítica e emancipatória e que articule as questões relativas à igualdade e à diferença, CANDAU (2008) tem procurado identificar e enumerar alguns desafios – tendo como base seus trabalhos e pesquisas realizados nos últimos anos – os quais agrupa em torno de núcleos que, sob seu ponto de vista, precisam ser enfrentados.

O primeiro núcleo está relacionado à necessidade de *desconstrução*. Para que uma educação intercultural aconteça, é necessário penetrar no universo dos preconceitos e discriminações que perpassam todas as relações sociais em que estamos envolvidos. Nesse sentido, promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que rodeiam nossas mentes tanto no plano individual

quanto no plano social em relação aos diferentes grupos socioculturais, é considerada, pela autora, uma atitude indispensável nessa trajetória.

O segundo núcleo relaciona-se à *articulação* entre igualdade e diferença no âmbito das políticas educativas e das práticas pedagógicas. Tal preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e a afirmação de sua relação como direito de todos/as à educação. Nesse eixo, o que consideramos “comum” é reconstruído, garantindo que os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum. Tal fato rompe com o caráter monocultural que se apresenta na cultura escolar.

Em relação ao terceiro núcleo, este se vincula ao *resgate* dos processos de construção das identidades culturais que se traduzem em histórias de vida e de construção de diferentes comunidades socioculturais.

É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional. Além disso, deve ser dada especial atenção aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência preestabelecida e um dado que não está em contínuo movimento (CANDAUI, 2008, p.53).

De acordo com todo esse panorama supracitado, Candau (2008) afirma que o desenvolvimento de uma educação intercultural é uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação colocam-nos no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais essa convicção como referência radical. Nesse sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional.

Além de sua incorporação no campo da Didática, a perspectiva multicultural também vem sendo explorada no campo do Currículo. Como nos afirma Canen (2010), referindo-se especialmente à questão da formação de professores, essa perspectiva

(...) desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas nos mesmos. Verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes (CANEN, 2010, p.178-179).

Para essa autora, o multiculturalismo deve ser entendido como um conjunto de respostas à pluralidade cultural e ao desafio de combater as injustiças e desigualdades a ela relacionadas. Assim, torna-se importante não perdermos de vista que os vários sentidos do multiculturalismo precisam ser analisados, de forma que práticas curriculares que se pretendam multiculturais não acabem na cilada de perpetuar a construção das diferenças e dos preconceitos que tanto desejam combater.

Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um dos principais desafios contemporâneos dentro do campo educacional, para uma escola culturalmente responsiva. Afinal, como defendem Canen e Xavier (2011) :

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar (CANEN & XAVIER, 2011, p.641).

Dentro dessa abordagem, a formação continuada possui um papel relevante, visto que dialogar com os professores para a reflexão e o trabalho com a diversidade cultural no contexto escolar, pressupõe abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades possam ser respeitadas e

valorizadas, consideradas elementos cruciais e enriquecedores da cidadania. Para Canen e Xavier (2011),

(...) pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões (CANEN & XAVIER, 2011, p.643).

Importa ainda observar que essas mesmas autoras argumentam que, na formação continuada de professores na perspectiva multicultural pós-colonial ou pós-moderna à qual se filiam, o desafio consiste em evitar as armadilhas da essencialização da categoria identidade. Desse modo, reafirmam a importância de evidenciar, nesses contextos de formação docente, o seu caráter sempre provisório, em construção, como caminho para a sensibilização dos professores na busca por estratégias didático-pedagógicas que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias.

É indiscutível que cada vez mais conceitos como diversidade, diferença, inter/multiculturalidade, justiça social dentre outros têm sido alvo de inúmeros estudos na última década no cenário educacional. Portanto, na próxima seção, detenho-me a um breve mapeamento das discussões travadas em torno da formação de professores atrelada às questões culturais.

1.4 – Formação de professores e questões culturais: um olhar a partir das pesquisas do campo educacional

Com o intuito de situar esta pesquisa nas discussões contemporâneas e no conjunto da produção intelectual da área, fiz um levantamento bibliográfico a partir de uma base pública de dados, o banco de teses e dissertações da CAPES⁸ – Coordenação

⁸ www.capes.org.br

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – a partir do ano de 1990 até o ano de 2011, último ano existente a ser pesquisado na base de dados.

Esse levantamento permite identificar produções acadêmicas que considero como importantes em um panorama das discussões travadas a respeito da formação de professores junto às discussões sobre diversidade cultural que me proponho a desenvolver neste trabalho. O recorte cronológico (1990-2011) se justifica pelo fato de a década de 90 representar a consolidação das contribuições dos Estudos Culturais no campo educacional em geral e no campo do currículo em particular. Além disso, é importante sublinhar que foi também na referida década que ocorreu a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), documento que introduziu novas diretrizes para o ensino, trazendo à tona a temática da *diversidade cultural* e suas múltiplas abordagens.

O pressuposto aqui assumido consiste em considerar que a produção do campo educacional, a partir dos anos 90, não podia ficar imune aos desafios e provocações trazidos pelos Estudos Culturais para pensar a escola, os saberes e os sujeitos - professores e alunos - que nela circulam. Os processos migratórios, a globalização, o neoliberalismo, as novas relações entre as dimensões política, econômica e cultural são notoriamente algumas marcas que caracterizam a década de 90, conjuntamente com a emergência das teorias pós-críticas do currículo que enfatizam, em suas análises, conceitos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, gênero, etnia, sexualidade e multiculturalismo⁹.

A questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como das discriminações e preconceitos a eles associados, passam a exigir respostas e posturas do campo educacional para lidar com sociedades cada vez mais plurais. Passa-se então a “cobrar da educação e, mais especificamente, do currículo, grande parte daquelas que são percebidas como medidas para a formação de cidadãos abertos ao mundo e flexíveis em seus valores” (Canen, 2010).

É com embasamento neste panorama que optei por utilizar os seguintes descritores: *cultura, formação de professores e multiculturalismo* no momento de minha consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES. A referida escolha também se deve ao fato de a pesquisa em curso se desenvolver no campo da formação docente e os conceitos de identidade e diferença estarem intrínsecos nos estudos inter/multiculturais.

⁹Reconheço que existem múltiplas vertentes do multiculturalismo, dependendo do quadro teórico abordado; porém, neste momento do levantamento, tais distinções não estão sendo enfatizadas.

A tabela a seguir permite observar a quantidade de pesquisas desenvolvidas sobre a temática cultura desde a década de 1990.

Ano base	Total de trabalhos encontrados que apresentam a palavra cultura (teses e dissertações)	Total de trabalhos encontrados que apresentam a expressão cultura e formação de professores (teses e dissertações)	Total de trabalhos encontrados a partir dos descritores ¹⁰ cultura, formação de professores e multiculturalismo (teses e dissertações)
1990	386	2	0
1991	440	2	0
1992	490	4	0
1993	549	3	0
1994	606	5	0
1995	728	6	0
1996	1013	18	0
1997	1292	25	0
1998	1446	27	0
1999	1728	56	1
2000	2168	81	3
2001	2382	75	3
2002	2994	115	2
2003	3329	134	4
2004	3564	160	3
2005	3844	191	4
2006	4214	188	3
2007	4365	217	7
2008	4919	247	6
2009	5264	262	10
2010	5448	282	6
2011	5798	299	14

¹⁰ No segundo e no terceiro momentos da busca, os descritores foram utilizados de maneira conjunta. Portanto, todos os trabalhos encontrados apresentam todas as palavras destacadas acima.

Podemos perceber que os trabalhos relacionados ao termo cultura, cresceram de maneira contundente ao longo desses vinte e dois (22) anos. Acredito que isto se traduz no fato de o conceito cultura possibilitar múltiplas interpretações como será abordado no capítulo 2, permitindo, assim, abarcar uma diversidade incontável de temas com embasamentos teóricos variados. Na segunda coluna, também é possível observar o aumento crescente – ainda que em proporções bem menores em relação à primeira coluna – dos trabalhos que envolvem a temática cultura e formação de professores. Vale pontuar que esta temática ganhou grande proporção do primeiro ao último ano aqui registrados, pois, além de ter certa relação com a temática da cultura, os debates em torno dos problemas e teorias relacionados aos processos de ensino-aprendizagem cresceram consideravelmente a partir da década de 1980 com a redemocratização do ensino.

Das sessenta e seis (66) pesquisas que apresentaram em sua temática as palavras *cultura, formação de professores e multiculturalismo*, quarenta e oito (48) são da área de educação e as outras dezoito (18) pesquisas compreendem as seguintes áreas: ciência da comunicação, artes, filosofia do direito, antropologia, arte e história, educação física, letras, educação ambiental, educação em ciência e matemática, linguística aplicada, sociologia e psicologia.

As quarenta e oito (48) pesquisas da área educacional abordam uma multiplicidade de temas com variadas matrizes teóricas, porém foi possível detectar certo grau de reincidência de alguns assuntos, que dizem respeito principalmente à formação de professores dentro de uma perspectiva multicultural indígena; à implementação da lei nº 10.639/03 que estabelece as diretrizes para o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas; e à análise da percepção de traços da perspectiva inter/multicultural nos discursos e práticas dos professores, bem como nas políticas de formação voltadas para os mesmos.

Desse modo, mesmo diante de tantas pesquisas que se entrecruzam com parte dos estudos que proponho desenvolver, durante a leitura dos resumos e palavras-chave, fiz um novo recorte, no qual procurei privilegiar os trabalhos que tivessem relação direta com a minha pesquisa e que pudessem construir um diálogo mais próximo. Vale ressaltar que, em um quarto momento da busca no banco de dados da CAPES, ao procurar por trabalhos, utilizando-me dos descritores *cultura, formação de professores e multiculturalismo* como *expressão exata* a constar nas pesquisas, não encontrei nenhum

trabalho idêntico ao que proponho, levando-me a defender a relevância desta pesquisa e sua originalidade.

Este novo recorte possibilitou-me fazer a escolha por sete (7) trabalhos – duas (2) teses e cinco (5) dissertações – que abordam em seus processos de investigação/reflexão o campo semântico privilegiado aqui, o qual se traduz nas categorias: cultura, diferença, identidade, política, formação de professores, inter/multiculturalidade, trazendo, desse modo, contribuições relevantes para esta pesquisa.

A primeira pesquisa é a tese de doutorado de Gilberto Ferreira da Silva, intitulada: *Do multiculturalismo à educação intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre*, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em sua pesquisa, Silva (2001) teve como objetos de estudo as inter-relações entre educação, multiculturalismo e interculturalidade, a partir do desenvolvimento de uma investigação empírica, de caráter metodológico quantitativo e qualitativo, sobre a presença e dinamização de processos identitários e de práticas culturais entre alunos e professores do ensino médio de seis escolas públicas de Porto Alegre. Na análise, são contemplados aspectos como identidades nacionais e regionais (locais), diferença e diversidade, racismo e discriminação. Como convergência dessa discussão, aponta-se para a perspectiva de uma passagem da noção de multiculturalismo para interculturalidade, como um conceito potencializador da compreensão dos processos híbridos de constituição de identidades e de expressões culturais. O estudo de Silva (2001) trouxe contribuições para este trabalho ao operar com o conceito de hibridismo para entender os processos de significação das identidades e das questões culturais entre alunos e professores, levando-me a apostar, cada vez mais, no referido conceito como ferramenta de análise.

A segunda tese é de Thais Juliana Palomino, intitulada: *A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade*, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos. Palomino (2009) aponta que a diversidade invade a escola por meio da cultura, das crenças dos estudantes e suas famílias, dos grupos minoritários etc. Portanto, a atenção para questões como diversidade, diferença, igualdade e desigualdade faz-se urgente, sendo necessário que a docência torne-se inter/multicultural, entendendo-se, assim, que a mesma conceba as diferenças e desigualdades como construídas nas relações discursivas e sociais. Partindo destes pressupostos, a referida autora realiza sua investigação com uma professora

iniciante em seus dois primeiros anos de exercício no magistério, com o objetivo de auxiliá-la no processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na inter/multiculturalidade. Apesar de Palomino (2009) concentrar seu processo investigativo em um único sujeito ao longo de dois anos, seu trabalho traça aproximações significativas com o presente estudo ao entender que, dentre os muitos desafios que interpelam a escola, a questão da diversidade cultural está presente através das demandas atreladas à mesma, assim como proponho nesta pesquisa.

Das cinco (5) dissertações selecionadas que possuem aproximação com meu objeto de análise, a primeira é de Maria Celeste de Moura Andrade, intitulada *Cultura, cidadania e diferença na escola* e desenvolvida na Universidade de Uberaba. Andrade (2003) analisou a representação que os professores do ensino fundamental fazem da educação para a cidadania e como esta concepção perpassa sua forma de perceber e atuar na questão da diversidade cultural. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas com perguntas sobre cidadania, identidade e diferença e suas implicações na prática pedagógica. A análise qualitativa dos dados adotou uma perspectiva pós-estruturalista, inserida na problemática saber-poder, cujos fundamentos foram buscados em Michel Foucault e em autores multiculturalistas. É possível identificar no trabalho de Andrade (2003) uma perspectiva de estudo com os professores que se aproxima da forma como tenho construído esta pesquisa, ou seja, compreender os conceitos de cultura e identidade/diferença dentro da perspectiva teórica do pós-estruturalismo e suas imbricações para o campo educacional.

A segunda pesquisa é de Alexander Lacerda Cezário, denominada *Escola, cultura e relações de poder: o professor e o processo de formação identitária – cultural numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Manaus*. Cezário (2008), que desenvolveu seu trabalho na Universidade Federal do Amazonas, apresenta uma proposta de estudo baseada na análise das práticas sociais e pedagógicas de uma escola da zona leste da cidade de Manaus, tendo como foco o modo como os professores difundem a ideia de cultura e, conseqüentemente, atuam sobre a formação da identidade social dos alunos que dela fazem parte. O autor chama a atenção para que a ideia de neutralidade política seja abolida quando nos referirmos à escola (como nos demais setores da sociedade), uma vez que esta se encontra plenamente integrada à estrutura social. Assim, o estudo de Cezário (2008) se entrecruza com minhas reflexões ao abordar escola como espaço de tensão e de lutas por legitimação, entendendo que a

mesma não está imune às demais esferas sociais e as relações sociais que a constituem estão perpassadas por relações oblíquas de poder.

O terceiro trabalho é do autor Ricardo de Souza Janoário, denominado *Gestão multicultural*. Janoário (2008) discute a Gestão Educacional e a Formação do Gestor em Educação a partir de uma perspectiva multicultural, analisando em que medida tal debate encontra eco nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (com habilitações em Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional), tendo como estudo de caso a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O autor propôs, com essa pesquisa, analisar as propostas, os discursos e as percepções dos professores e gestores da instituição, dos gestores recém-formados e dos profissionais em formação no tocante aos desafios, potenciais e propostas relativas à formação do gestor em educação, verificando o impacto do pensamento multicultural nessas formulações. No que tange às aproximações, o estudo citado se identifica com esta pesquisa, na medida em que analisa propostas, discursos e percepções daqueles que estão envolvidos com a área educacional, tendo como foco as questões culturais, sob uma perspectiva multiculturalista crítica. Em relação aos distanciamentos, pode-se dizer que as pesquisas se posicionam em campos de análises diferentes: de um lado o campo da formação docente e de outro o campo da gestão educacional.

As duas (2) últimas dissertações estabelecem um diálogo fecundo com meu objeto de investigação dentro do recorte que selecionei, pois ambas possuem pontos de convergência relevantes com minha pesquisa: (1) o foco nas recentes reformas curriculares dos cursos de Pedagogia; (2) o interesse de compreender, nestas reformas, como as questões culturais foram incorporadas no âmbito da formação inicial; (3) a análise de estratégias discursivas mobilizadas em torno destas recentes reformulações curriculares; (4) o material empírico selecionado (textos curriculares, propostas e ementas); (5) a percepção dos mecanismos que entram em jogo nos contextos específicos onde são produzidas políticas de currículo; (6) o referencial teórico escolhido, ou seja, contribuições de autores das teorias curriculares críticas e pós-críticas que permitem pensar sobre a interface currículo e cultura.

A dissertação da autora Alessandra Genro de Souza, apresentada na Universidade de Passo Fundo, tem por título: *Currículo de Pedagogia: discursos e*

implicações na formação de professores para a diversidade cultural. Neste estudo, Genro (2011) teve como objetivo analisar os discursos sobre a formação de professores para a diversidade cultural que se estampam no cotidiano do fazer docente e na política educacional. Para tanto, foram contextualizadas as formas de prever, conceber e perceber o currículo em suas diferentes nuances, enfatizando-se o pensamento curricular e a diversidade conforme entendida nas políticas educacionais. Para a efetivação do estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica, em seu aporte documental, de modo que foram foco de pesquisa e análise as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia e os pareceres do Conselho Nacional de Educação, além de matrizes curriculares implementadas em cursos de Pedagogia no Brasil. Para a referida autora, repensar a educação e, por extensão, o currículo demanda uma nova análise a respeito do lugar da diversidade cultural na trajetória dos educandos, desde a educação infantil até a educação superior.

Por fim, a quinta e última pesquisa de mestrado pertencente ao grupo de pesquisa NEC/GECCEH, no qual me insiro, é da autora Glória Regina Graçano Soares. Soares (2009) investigou 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. Teve como base as contribuições das teorias curriculares críticas e pós-críticas, que permitem refletir sobre as interfaces currículo-cultura e cultura-poder. Seu estudo teve por objetivo identificar e analisar os principais embates e disputas travados no campo da discursividade, produzidos no momento de reformulação do referido curso.

Acredito que, dentre as outras já citadas, uma contribuição de grande relevância é o fato de Soares (2009) analisar as estratégias discursivas mobilizadas em meio a lutas hegemônicas pela fixação de determinados sentidos atribuídos à 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 (SOARES, 2009, p.7).

Este levantamento permitiu-me, por meio da leitura das produções acadêmicas selecionadas, perceber as linhas gerais que orientam as análises e discussões em torno das questões culturais dentro do campo educacional e do campo do currículo em

particular, possibilitando-me defender a pertinência deste estudo na medida em que tomo a (re)significação da dimensão cultural em correlação com a prática educativa, como elemento central para se pensar as articulações e disputas de sentidos que se fazem presentes nos processos de formação dos professores das séries iniciais.

CAPÍTULO 2: INTERLOCUÇÕES COM E NO CAMPO DO CURRÍCULO: ALGUMAS ESCOLHAS E DISCUSSÕES

Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estruturação e à organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais (HALL, 1997, p. 17).

A afirmação de Stuart Hall, na década de 1990, permanece com irretocável pertinência em nossos dias, propiciando-nos dizer que a cultura assume continuamente um papel cada vez mais central nos processos políticos e/ou sociais na medida em que expande seu caráter constitutivo, influenciando e direcionando os diversos aspectos da vida em sociedade. Esta dimensão cultural é entendida aqui como processos de significação responsáveis pelos sentidos atribuídos às diferentes práticas sociais e que são objetos de disputa no campo da discursividade. Esta pesquisa se sustenta ao tomar a referida concepção, como já explicitado anteriormente, como fio condutor para as interlocuções teóricas estabelecidas com e no campo do currículo.

Embora o diálogo entre escola e cultura seja antigo (GABRIEL, 2008a), o desenvolvimento, no Brasil, das teorizações curriculares críticas e pós-críticas¹¹ trouxe a possibilidade de outros olhares, pelo fato tanto de problematizar os sentidos de cultura, até então hegemônicos no campo educacional, como de trazer para a discussão epistemológica outros significados de escola. As discussões sobre currículo, tendo como foco a interface escola-cultura, vêm ganhando espaço no Brasil desde os anos 90, principalmente aquelas que giram em torno das orientações curriculares contidas nas propostas oficiais que incidem diretamente na prática cotidiana escolar.

Paralela a essa centralidade da cultura nas análises sociais, uma multiplicidade, cada vez maior, de referências teóricas para o campo do currículo (LOPES &

¹¹A 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.

MACEDO, 2010) faz com que se torne cada vez mais difícil a sua definição. Não é por acaso que o hibridismo teórico¹² torna-se a grande marca do campo no Brasil a partir da segunda metade da década de 1990, possibilitando uma pluralidade de sentidos de currículo e de cultura surgidos a partir do diálogo de diferentes matrizes teóricas e campos de conhecimento.

Sem o intuito de querer elencar e explorar os múltiplos sentidos desses termos interessa-me, neste capítulo, perceber como a interface currículo e cultura tem sido significada no campo do currículo e da formação docente a partir das contribuições das teorias críticas e pós-críticas.

Como afirma Soares (2009) em sua pesquisa de mestrado, “diferentes formas de significar a interface currículo e cultura coexistem e se encontram em disputa permanente pela hegemonia deste campo”. Portanto, interessa-me perceber significados de cultura que vêm sendo incorporados pelo campo educacional e, como desdobramento deste objetivo, perceber as demandas sobre identidade e diferença que emergem simultaneamente no campo do currículo e da formação docente.

Como já explicitado, meu interesse nesta pesquisa é perceber como a interface currículo e cultura tem sido significada no campo da formação de professores das séries iniciais voltada para a atuação em uma rede pública específica: a rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Para tal, apoio-me nas contribuições das teorizações curriculares pós-críticas, em particular as que se inserem na perspectiva pós-estruturalista¹³, com o intuito de identificar as estratégias discursivas mobilizadas pelos

¹²De 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 ideia 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.

¹³Pós-estruturalismo/pós-fundacionismo é entendido, nesse estudo, como um movimento de pensamento que questiona a essência/origem/centro de uma categoria ou conceito, bem como a suposta universalidade das chamadas "asserções de verdade". Relacionado ao campo da linguagem, considera como inseparáveis a produção entre significante e significado. Esses são considerados como uma construção ativa, dependente da pragmática do contexto. Em Laclau e Mouffe (2004), por exemplo, o pensamento pós-estruturalista foi utilizado como ferramenta para desconstrução de categorias e conceitos tais como:

processos de identificação cultural em disputa nos textos curriculares que serão analisados.

Desse modo, estruturei esse capítulo em três seções. Na primeira, em diálogo com autores do campo da Sociologia (CUCHE, 2002), Antropologia (GEERTZ, 1989) e dos Estudos Culturais (HALL, 1997; CANCLINI, 1998; APPADURAI, 2001; BHABHA, 2003), apresento um mapa sobre os sentidos de cultura fixados no campo das ciências sociais, sublinhando as contribuições mais recentes. Na segunda sessão focalizo como esses sentidos foram contextualizados no campo do currículo e estão na base das demandas de identidade e de diferença que interpelam a escola em nosso presente. Na terceira seção, retomo a reflexão sobre a produção de identidade e diferença, trazendo para o debate, com mais ênfase, as contribuições da teoria do discurso de Chantal Mouffe e Ernest Laclau.

2.1 – Fluxos de sentidos de cultura no campo das Ciências Sociais

Cultura. Palavra polissêmica cujo significado tem sido objeto de disputa em diferentes espaços discursivos. Esta é uma das poucas ou restritas certezas que podemos mencionar com segurança quando nos referimos a este termo. Termo que envolve uma multiplicidade de interesses e demandas sociais na medida em que seu uso é associado no sentido de indicar características distintivas da conduta humana, de estruturas perceptivas, cognitivas e afetivas imersas no caráter de descontinuidades do espaço e do tempo - marca singular de nossa contemporaneidade.

Tura (2011), em seu artigo intitulado *Os sentidos da cultura na escola de ensino fundamental*, em diálogo com Williams (2003), faz referência a um levantamento de textos realizado por este autor a partir do qual o mesmo pontuou, na história da palavra cultura, uma trajetória que delineia mudanças de sentido que apontam não só uma construção intelectual, mas também o acompanhar de transformações sócio-históricas. É nesse sentido que o referido autor fala de um “significado apropriado” a cada circunstância histórica (Williams, 2003; apud Tura, 2011).

Williams (op. cit.) ainda nos traz importante contribuição quando nos alerta para o entendimento da interseção entre o substrato material e simbólico das culturas e entre sociedade e cultura(s) que adquirem um sentido cada vez mais amplo expresso nas práticas culturais, que, por sua vez, colocam diferentes culturas na arena de disputa por posições e legitimação de valores e normas.

Dessa forma, podemos conceber a cultura como um importante capital político, visto que esta se encontra em uma posição central ao produzir novas subjetividades, regular e direcionar significados, ideias, formas de identificação, valores e assim sucessivamente.

O resultado do *mixcultural*, 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).

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 de eixo central das problematizações em alguns campos disciplinares como o da Antropologia, formuladas pelos seus representantes. De acordo com Cuche (2002), a primeira definição etnológica da palavra cultura¹⁴ 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 (Tylor 1871 apud CUCHE, 2002, p.35).

¹⁴Apesar 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).

Desde seu aparecimento, a ideia moderna de cultura levanta 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, a palavra 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 serem atingidos 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) à “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, dos outros que ainda não haviam chegado a esse nível, os menos cultivados. Para diferenciar um grupo que, supostamente, teria “mais cultura” do que outro se usava o conceito de cultura como elemento de diferenciação e, por conseguinte, para a dominação e exploração dos menos cultos.

De acordo com os estudos de Soares (2009), 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.

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 monocultural¹⁵. Em particular, no campo da Antropologia, o desenvolvimento de perspectivas teóricas permite que a ideia 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).

Anterior a 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. Para ele, não havia diferença 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

¹⁵Esse termo sugere que os estudos sobre a produção de conhecimento operem com uma a ideia 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 (VEIGA-NETO, 2003).

compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz a sua coerência (CUCHE, 2002 p.45).

Costa (2010) destaca que os meados da década de 50 do século que se encerrou assinalaram o surgimento de fortes críticas à concepção de cultura até então dominante na teoria cultural. De acordo com muitos autores e autoras, a nova tendência que surge, na segunda metade do século XX, começou por questionar severamente as concepções inspiradas na tradição arnoldiana¹⁶ de cultura, vigentes desde a segunda metade do século XIX e que dominaram por mais cem anos as análises culturais do Ocidente.

Como já mencionado, o alvo das críticas foi a noção de cultura defendida por Mathew Arnold – um corpo de conhecimento que ele identificava como “o melhor que se pensou e disse no mundo” e que estaria em oposição a tudo aquilo entendido como os “progressos da civilização (COSTA, 2010). Introjetada nessa visão, está uma suposição elitista e hierárquica de que existiria uma “cultura verdadeira” e oposta a ela, uma “outra cultura”, a do povo, das pessoas comuns. Na visão arnoldiana, a cultura qualificada como popular era sinônimo de desordem social e política, ao passo que “cultura”, escrita no singular e sem adjetivos, seria o mesmo que harmonia e beleza – algo a ser cultivado para enfrentar a barbárie.

Na primeira metade do século XX, surge, na Inglaterra, uma das mais influentes análises culturais, que se pautava exatamente nas proposições de Arnold, cujo objetivo era fazer frente ao suposto “declínio cultural” que o autor chamava de cultura da padronização e do “nivelamento por baixo”. Frank Raymond Leavis investiu nessa teoria, tendo como pressuposição central a ideia de que a cultura sempre teria sido sustentada por uma minoria que mantinha vivos “os padrões da mais refinada existência”. Portanto, a civilização e a “cultura de massa¹⁷” estariam ameaçando tais padrões, afastando as pessoas do que havia de mais refinado em termos de arte e literatura.

¹⁶ Tradição que segue os postulados teóricos de Mathew Arnold, cuja obra principal é *Culture and Anarchy*. A agenda de debates estabelecida por Arnold e seus seguidores (dentre eles Frank Raymond Leavis) vai permanecer em vigência no período de 1860 a 1950. O foco central deste posicionamento é uma visão elitista e discriminadora de cultura, expressão clássica do pensamento não igualitário (COSTA, 2010, p.135).

¹⁷ A expressão *cultura de massa* tem sido utilizada para designar produções culturais de grande difusão e circulação, entendidas como objetos preferenciais do povo, de discutível qualidade estética. Pode dizer respeito, também, aos gostos e hábitos de vida dos grandes contingentes da população, distanciados dos comportamentos e preferências supostamente refinados das elites (COSTA, 2010, p. 136).

Costa (2010) nos relata que este pensamento chegou a ser tão contundente que, na época, alguns seguidores de Leavis chegaram a publicar um manifesto no qual propuseram a introdução nos currículos escolares de um treinamento de resistência à cultura de massa e, para além dos muros das escolas, conclamando as minorias cultas para um movimento de luta contra a falência da “verdadeira cultura”.

As críticas às concepções de cultura arnoldianas e levisistas significaram, durante a metade do século XX, uma verdadeira revolução na teoria cultural. Estavam aí presentes intelectuais provenientes de famílias de classe operária. Um desses intelectuais, Raymond Williams, já nos primórdios dos Estudos Culturais argumenta contra a oposição entre “cultura de massa” e “alta cultura” e entre “cultura operária” e “cultura burguesa”. O teórico assume a posição de se opor ao etnocentrismo cultural dominante que descartava todas as expressões e realizações humanas não submetidas à tradição letrada.

Cabe ainda destacar, no campo das ciências sociais, os apontamentos de Geertz (1989) que considerou a cultura essencialmente semiótica, dinâmica.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p.15).

Geertz também posiciona a cultura como um pano de fundo onde podem estar presentes as várias dimensões de uma organização social. Considera-a como constituinte do ser e do fazer se articulando na produção/reprodução de padrões de comportamento, de expectativas e discursos, como já mencionado no início deste capítulo.

Ao longo da segunda metade do século XX, os Estudos Culturais se caracterizam por constituir um campo instável, amplo e diversificado de análises culturais. Este novo campo é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura – como era o caso das matrizes arnoldianas e levisistas, nas quais cultura e civilização estavam em lados opostos.

(...) dar combate às posições elitistas significou, desde o início que a cultura, nos Estudos Culturais, muito antes de dizer respeito aos domínios estético ou humanístico (do suposto espírito “cultivado”), está ligada ao domínio político (COSTA, 2010, p. 137, 138).

Pouco a pouco, o significante “cultura” foi sendo utilizado no plural – culturas – distanciando-se das perspectivas universalistas. Assim, a cultura passou a ser compreendida como um conjunto dinâmico no qual 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. Soares (2009, p.44).

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, 2003; 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.

Com efeito, Stuart Hall (1997) vem reiteradamente apontando para a importância de nos ocuparmos com a esfera cultural em nossas pesquisas. Ele nos ajuda a entender por que as questões culturais ocupam, cada vez mais, o centro dos debates sobre as políticas públicas. No cerne da questão, diz ele, “está a relação entre cultura e poder. Quanto mais importante – mais ‘central’ – torna-se a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, moldam e regulam” (HALL, 1997 apud COSTA, 2010, p.145).

Como característica de “nossos tempos pós” (GABRIEL, 2008), Hall (1997) traz para o campo teórico, uma contundente discussão quando questiona o lugar da cultura, em uma análise social contemporânea, argumentando em torno das, assim por ele denominadas, centralidades “substantiva” e epistemológica” do referido conceito.

Por centralidade substantiva entende-se “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (p.16), e a centralidade epistemológica refere-se “à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (ibidem, p.16).

Na centralidade epistemológica, o autor caracteriza o que chamou de *virada cultural* e localiza a sua origem na mudança de atitudes em relação ao modo de conceber a linguagem. Mostra, ainda, que a nova concepção de linguagem, passou a ser utilizada na análise e compreensão da vida social.

(...) essa revolução conceitual colocou em evidência o papel constitutivo desempenhado pela linguagem, pelos significados, pelos sistemas de significação, nos quais os objetos e os sujeitos são posicionados e se posicionam frente a outros objetos e sujeitos. A assunção desse entendimento de cultura como ‘rede de significados’, como um ‘conjunto de sistemas de significação’, implica o distanciamento das perspectivas essencialistas, seja do ponto de vista biológico e/ou cultural na apreensão da ‘realidade’ (GABRIEL, 2008, p. 219).

Assim, a revolução cultural do século XX assume estes sentidos substantivo, empírico e material da palavra, na medida em que o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas culturais toma proporções para além do conhecido (HALL, 1997). A cultura tem assumido um papel fundamental no que diz respeito à estruturação da sociedade moderna; os meios de produção, circulação, troca cultural têm

se expandido com imensurável fluidez através da revolução da comunicação e das tecnologias.

As revoluções da cultura num sentido amplo, global causaram e ainda causam impacto no modo de vida das pessoas, a forma como estas concebem o mundo e também delineiam suas aspirações. Neste sentido, os *deslocamentos culturais* se consolidam e ganham espaço:

(...) a nova mídia eletrônica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contato intenso e imediato entre si, em um presente perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte (...). Isto não significa que as pessoas não tenham mais uma vida local – que não mais estejam situadas contextualmente no tempo e espaço. Significa apenas que a vida local é inerentemente deslocada – que o local não tem mais uma identidade “objetiva” fora de sua relação com o global (du GAY, 1994, apud HALL, 1997, p.18).

Essa percepção de cultura põe em questão sua concepção como “coisa a ser compartilhada por um grupo” que acaba por abafar as diferenças de poder e prestígio que alguns conhecimentos, estilos e formas de vida gozam (Appadurai, 2001).

Dessa forma, a globalização, ao invés de homogeneidade cultural, traz a cultura, ou melhor, os fluxos culturais para o centro da cena como diferença, tornando cada vez mais problemático tomar a cultura como objeto empírico de conhecimento, como conteúdos e costumes já dados, como culturas totalizadas, unificadas. Nesse sentido, ganham destaque termos como “hibridismo¹⁸” e a idéia de enunciação da cultura como diferença.

As contribuições dos Estudos Culturais se mostraram bastante fecundas tanto no sentido de reafirmar o significativo *culturas* (no plural), como de questionar as posturas essencialistas, muitas vezes ainda presentes nas perspectivas relativistas, que tendem a coisificar a cultura.

O campo da literatura, cenário inicial e principal dos embates sobre questões culturais, deixou tal posição, delegando-a aos demais campos e, atualmente, antigos e novos objetos de todas as áreas de produção de saberes vêm sendo alvo de discussão

¹⁸ Mais adiante, este termo será novamente retomado.

nos Estudos Culturais, cujo caráter versátil tem feito de tal teoria território de embates em que diferentes interesses políticos entram em jogo.

Segundo Costa, Silveira e Sommer (2003), a década de 90 é reconhecida como a década em que ocorreu a explosão dos Estudos Culturais na América Latina, marcada pela realização de pesquisas sobre “consumo cultural”, alternando-se o uso de metodologias ora qualitativas ora quantitativas. Cabe registrar, ainda, dentro dos Estudos Culturais latino-americanos, a frequente utilização das expressões “Teoria cultural” e “análises culturais” numa superposição que torna difícil falar de fronteiras e limites rígidos em relação ao que se vem entendendo por Estudos Culturais.

Na América Latina, os estudos Culturais foram impregnados pelos contextos, problemáticas e tensões vividas nos diferentes grupos e nações do continente, vindo a mesclar-se com estudos anteriores que, de certa forma, foram revigorados. Para Ríos (2002, apud COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p.47), como o referido campo se ocupa da produção simbólica da realidade social latino-americana (materialidade, produções e processos),

(...) qualquer coisa que possa ser lida como um texto cultural e que contenha em si mesma um significado simbólico sócio-histórico capaz de acionar formações discursivas, pode-se converter em um legítimo objeto de estudo: desde a arte e a literatura, as leis e os manuais de conduta, os esportes, a música e a televisão, até as atuações sociais e as estruturas do sentir (ibidem).

Tematicamente, os Estudos Culturais latino-americanos mergulharam nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade das suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se relativizam, interpenetram-se e se modificam.

A IV Conferência Internacional *Crossroads in Cultural Studies*, realizada em Tampere, na Finlândia, em julho de 2002, trouxe grandes contribuições para o amplo debate entre pesquisadores de todo o mundo. Baseando-me em textos dos autores supracitados, refiro-me a tal conferência, pois esta apontou 21 tópicos importantes que viriam a ser de interesse da diversificada comunidade dos EC; dentre eles, o tópico *Estudos Culturais, Educação e Pedagogia*. Neste tópico, uma variada abordagem sobre

questões de metodologia e política na escolarização dos vários níveis; discussões sobre relações de poder no currículo e na sala de aula; bem como contribuições aos debates sobre infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade; a cultura do “outro”; raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal; efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação emergiram das várias propostas de discussão formuladas nesta Conferência, demonstrando, assim, em apenas um tópico, sua densa gama de problematizações e seu caráter plurifacetado.

De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), não se trata apenas de “partilhar”, “apropriar-se” ou “utilizar”; a questão é que as lentes dos Estudos Culturais parecem que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003, p.54).

Pode-se dizer que os EC em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica.

O estreitamento do diálogo com a perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais*¹⁹ reorientou o olhar para a importância de se analisar o conjunto dos processos de significação de uma sociedade (suas diferentes textualidades²⁰) com ênfase no seu significado político; abre outras possibilidades para a compreensão da realidade educacional social contemporânea em toda a sua complexidade.

Para corroborar o breve esboço dos sentidos de cultura explicitados aqui e deixar claro aos meus interlocutores o posicionamento que assumo nesta pesquisa a respeito da categoria em questão, acredito ser fértil finalizar esta seção trazendo contribuições contundentes de Arjun Appadurai, que nos permite deslocar o foco do substantivo cultura para o adjetivo cultural.

Em seu livro *Dimensões Culturais da Globalização* (2004), o referido autor, ao tratar do conceito cultura, traz seu olhar antropológico sob dois ângulos. Primeiramente,

¹⁹Entendido como um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos (como antropologia, psicologia, lingüística, teoria da arte ciência política...), é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções anteriormente consagradas.

²⁰A palavra **textos** é utilizada nesta pesquisa não como referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou artesanato podem ser considerados textos culturais.

afirma que a cultura ao ser tratada numa forma eminentemente substantiva tende a reforçar o seu entendimento como uma espécie de objeto, coisa ou substância, seja física ou metafísica. Vista como substância física, a cultura remete ao espaço discursivo da raça, dos biologismos vários, um substancialismo com que o autor não concorda.

Em segundo lugar, Appadurai defende a ideia de que se a palavra *cultura*, como substantivo, parece suscitar a associação com uma substância qualquer que pode ser compartilhada e deixar a desejar, a palavra *cultural*, o adjetivo, nos transporta para a esfera das diferenças, contrastes e comparações. Para ele, este sentido adjetivo de cultura tende a ser esquecido quando há uma preocupação maior em atacar suas outras conotações: a-históricas, formais, binárias intelectualistas e textualistas. Afinal,

(...) não vale a pena encarar a cultura como substância, é melhor encará-la como uma dimensão dos fenômenos, uma dimensão que revela a diferença situada e concretizada. Salientar este dimensionamento da cultura em vez da sua substancialidade permite-nos pensar a cultura não tanto como propriedade de indivíduos e grupos, mas como um instrumento heurístico ao nosso alcance para falarmos de diferença (APPADURAI, 2004, p.26).

2.2 – Sobre a interface currículo-cultura nas teorizações curriculares pós-estruturalistas

A interface currículo-cultura tem sido objeto de investigação dos estudos curriculares desde os anos 80, com a introdução e consolidação das contribuições oriundas das teorizações sociais críticas. Neste estudo, no entanto, o estreitamento do diálogo com autores do campo do currículo que assumem os aportes das teorizações pós-estruturalistas foi o caminho teórico privilegiado. Trata-se de operar com o entendimento da articulação currículo e cultura a partir das contribuições das críticas às perspectivas essencialistas tais como elaboradas particularmente no quadro teórico dos Estudos Culturais para a compreensão dos processos de identificação cultural acionados nos contextos de formação docente.

Desde os anos 90, a centralidade da cultura nas sociedades contemporâneas tem proporcionado uma guinada no campo rumo aos estudos culturais, a ponto de Willian Pinar afirmar que a importância do entendimento do currículo como texto político foi

substituída pelo “explosivo crescimento dos estudos culturais” (PINAR 2002, apud MACEDO, 2006a, p. 285). Importa sublinhar que essa guinada, no entanto, como defende esse mesmo autor, não significa o abandono do interesse político que caracterizou os estudos sobre currículo, mas uma continuação desses interesses em um modelo que articula economia, política e cultura. Mais recentemente, a incorporação das perspectivas pós-estruturalistas impulsionou questionamentos sobre algumas visões essencialistas de cultura.

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).

Nesse movimento teórico, os trabalhos de Canclini (1998), Stuart Hall (1997), Hommi Bhabha (2003) oferecem categorias de análise que vêm sendo incorporadas por autores do campo do currículo para pensar a interface currículo e cultura. Entre essas categorias de análise, destaca-se o conceito de hibridismo proposto inicialmente por García Canclini (1998). 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, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 1998 p.XIX).

O hibridismo acontece, então, a partir da ideia 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.

Como exemplo de incorporação desse conceito por autores do campo do currículo com os quais opero, trago a definição de Elisabeth Macedo do termo currículo:

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como **híbridos culturais**, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. 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, p.289-290, grifo meu).

Outro exemplo pode ser encontrado nos trabalhos de autores como Marisa Worraber da Costa (1998), quando ressalta seu descompasso com o caráter de fixidez que a noção de cultura pode conter, quando entendida como uma noção descritiva e objetiva das ciências sociais contemporâneas. A autora entende que as mencionadas características são correspondentes a um determinado grupo ou sociedade mediante um regime discursivo e assinala seu afastamento de qualquer acepção em que cultura seja tomada como um universal, como uma noção com significado transcendental que possa ser univocamente objetivada em projetos totalizantes.

O afastamento da autora em relação a estes aspectos de fixidez e universalismo se estende também ao seu entendimento de campo do currículo. Quando se refere a tal campo, não pensa simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos, etc. que compõem a atividade escolar, mas concebe esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção. Portanto, o currículo e seus componentes constituem um conjunto organizado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem transmitem representações, narrativas significados sobre as coisas e seres do mundo.

Pensar, pois, a articulação currículo-cultura-poder, na perspectiva aqui privilegiada, consiste na defesa de se operar com outra leitura do cultural como resposta a questionamentos de natureza política. Uma leitura que não se fixe nas distinções entre cultura, economia e política, mas que entenda que o cultural, ao ser ressignificado como mercadoria, rearticula sua dimensão política. Uma leitura que perceba como o espaço-tempo da cultura incorpora valores de mercado, mas também alternativas que o tornam político por excelência. Uma leitura que, enfim, seja capaz de pensar o espaço-tempo da

política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos.

Desse modo, esse estudo situa-se em meio aos debates contemporâneos do campo do currículo, aproximando-se das contribuições teóricas que permitem significar currículo como, por exemplo: “prática de significação”, “espaço de fronteira produtor de identidades e diferenças”, “espaço de enunciação”, “processo cultural”. Essas são expressões utilizadas por alguns estudiosos deste campo (Lopes, 2004, 2005, 2006a, 2006b; Macedo, 2003, 2006a, 2006b; Silva, 1995, Gabriel, 2000, 2008) para nomear, dar sentido a esse termo, indicando a presença, neste campo, do diálogo com as perspectivas teóricas pós-estruturalistas e que, de uma maneira geral, situam e reorientam 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.

Do mesmo modo, nesse estudo, torna-se importante explicitar os sentidos fixados não apenas de “currículo” ou de “cultura”, mas também de outros termos que, de alguma forma, configuram o campo semântico mobilizado na compreensão de meu objeto de investigação, tais como: “identidade”, “diferença”, “diversidade”.

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 ideia de cultura, deixando entender a existência de uma essência que a defina, seja ela do ponto de vista biológico (por exemplo, a ideia de “raça”), como do ponto de vista cultural (por exemplo, a ideia de raízes culturais, bastante em voga).

Macedo (2006a), dialogando com essa crítica, denuncia que, em muitos estudos, os projetos multiculturais, mesmo 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, sem dar conta de atender aos anseios que pretendem responder.

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 formais e vividos, já que ambos são processos cotidianos de produção cultural nos quais as diferenças são negociadas.

É nesse mencionado processo cotidiano 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 coexistir, 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).

Esta tarefa de negociação não é um caminho tão simples a ser trilhado, na medida em que percebemos que a escola é atravessada por diferentes negociações, diferentes demandas, que interpelam o campo educacional na busca por legitimação.

É com esse entendimento da interface currículo e cultura que o conceito de hibridismo proposto por García Canclini (2008) assume toda a sua fertilidade. Lopes (2008), apoiada em Ball, diz que o hibridismo

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 em que são disputados e negociados os sentidos. Dessa forma, a própria noção de currículo é considerada de certa forma um híbrido, já que envolve tradução e produção cultural que se destinam 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). No caso desta pesquisa, o currículo universitário, ao ser pensado como espaço-tempo de fronteira, híbrido cultural, abarca diferentes discursos como 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).

2.3 – Produção da identidade e da diferença em contextos de formação: uma abordagem a partir da teorização do discurso

(...) o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso. Discurso por sua vez, não deve ser aqui entendido como um simples reflexo de conjunto de textos. Discurso é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a ideia de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico (MENDONÇA & RODRIGUES, 2008, p.27).

Interessa-me, nesta seção, evidenciar o impacto ou efeitos da incorporação do diálogo com as teorizações do discurso dentro do campo do currículo, trazendo a tona a fixação de sentidos de termos como *identidade* e *diferença*, recorrentes nas discussões curriculares que tem como foco as questões culturais. Anteriormente procurei explicitar os sentidos de cultura que considero mais potentes para a análise a que me proponho neste estudo; aqui, busco fazer o mesmo com o significante *discurso*.

Em meio às múltiplas definições de discurso, opero nesta pesquisa com a definição presente na citação que serve de epígrafe para esta seção, permitindo, assim, um olhar outro do pesquisador sobre seu objeto de estudo. Essa escolha não é apenas uma questão de semântica. Ela assinala minha ancoragem nas teorizações curriculares pós-estruturalistas que oferecem a possibilidade de identificar e compreender as estratégias discursivas mobilizadas pelos processos de identificação cultural em disputa nos textos curriculares que serão analisados no quarto capítulo desta dissertação.

Isto significa a minha opção por outra forma de abordagem e interpretação de questões como cultura, identidade, discurso e representação que têm ocupado, recentemente, o primeiro plano da cena pedagógica. A perspectiva essencialista – aqui combatida – que se faz presente e qualifica fluxos de sentido de “cultura”, como procurei apontar, atravessa, igualmente, as lutas de significação em torno de expressões como “identidade cultural” e “diversidade cultural”, (bastante empregadas no campo do currículo) tendendo a engessá-las e essencializá-las.

De acordo com Silva (2000), na perspectiva da “diversidade cultural”, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar um posicionamento. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Afastando-me desta perspectiva, busco neste estudo apoiar-me nas discussões conceituais desenvolvidas por Silva (2000) quando este argumenta que identidade e diferença são mutuamente determinadas, são produzidas e não podem ser concebidas fora do jogo da linguagem. Além de serem interdependentes, identidade e diferença comungam de uma característica importante: são o resultado de atos de criação lingüística; isto significa dizer que não são elementos da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente postas, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. Nessa perspectiva, termos como “processos de significação” e “processos de identificação” emergem nas análises como sinônimos, exigindo do trabalho intelectual a tarefa de compreender os mecanismos discursivos mobilizados nos mesmos. (GABRIEL, 2011).

Para pensar a diferença, nessa perspectiva, é importante passar a tratar o currículo como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de

forma diferenciada. Assim, o entendimento do currículo como híbrido cultural, anteriormente destacado, parece ser crucial para pensar a diferença, não como diversidade, mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está sendo constantemente questionado. Como sugere Skliar (2002), pensar em termos de diferença pressupõe a ideia de operar com:

(...) um outro que, ao contrário do outro multicultural, é político, ‘que não vive somente para contestar o malefício, que não se alinha facilmente a uma cultura que pode ser ordenada como múltipla, que não pode ser reduzido [...] a uma ação apenas relacional e comunicativa’ (SKLIAR, 2002, apud MACEDO, 2006a, p.290).

Nesse sentido, o currículo é habitado por uma diferença que não se define como uma oposição, um adversário ao homogêneo, é preciso tratar essa diferença como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro”, que mostra a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação. Afinal, como afirma Macedo (2003):

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 coexistir 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).

Essa afirmação nos traz dois questionamentos importantes para refletirmos dentro do campo do currículo: Como lidar com as demandas por igualdade e diferença? Que tipo de decisões o espaço-tempo do currículo está a nos solicitar? Pensar um currículo da diferença “envolve que a relação entre universal e particular seja considerada num espaço cultural liminar em que cada identidade cultural é marcada pela ausência ‘de muitos outros’, que são constitutivos de sua presença (Macedo, 2006, p. 293-294).

(...) as várias identidades culturais marcam a incompletude de um certo horizonte universal, que será sempre redefinido de modo que nele possam ser negociadas as suas demandas particulares. Trata-se de um universal que se define na contingência, rearticulando os saberes e as culturas que resistem à totalização. ‘Um universal que exige, portanto, uma negociação, na prática, entre tradições que não são apenas antagônicas, mas a marca mais forte da sua própria incompletude e da impossibilidade de um universal acima do particular’ (MACEDO, 2006a, p.294).

Trago, assim, para a tessitura desta pesquisa, algumas inquietações, apostas e posicionamentos – alguns destes já apresentados na introdução e no primeiro capítulo – que vão se mesclando e se estruturando com o objetivo de delimitar e compreender, mesmo que provisória e contingencialmente, o objeto de estudo em foco, no caso, a compreensão de como os processos de identificação cultural têm sido mobilizados nos contextos de formação docente das séries iniciais da rede de ensino de Juiz de Fora.

Defendo que as questões acima formuladas encontram eco e se fortalecem do ponto de vista político e epistemológico, quando entendidas no âmbito da teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004) que subsidia este estudo. A proposta de analisar meu objeto de estudo no quadro da discursividade se sustenta na crença de que os fluxos de sentido sobre cultura/diferença construídos nos contextos de formação docente analisados representam fixações parciais, enunciados em um cadeia discursiva.

Baseada no quadro teórico supracitado compreendo que os fenômenos sociais só podem ser interpretados quando inseridos em uma cadeia de significação discursiva, pois, sem ela nenhum sentido pré-existencial pode ser assimilado. Isso me leva a apreender os espaços de formação inicial e continuada analisados neste estudo – o curso de Pedagogia, cursos de formação da Secretaria Municipal de Educação, bem como edições da revista *Cadernos do Professor* (endereçadas aos docentes) – como contextos discursivos específicos, nos quais as demandas de diferença lhes são endereçadas.

Esta perspectiva reposiciona o importante papel constitutivo da linguagem na produção dos “significados, pelos sistemas de significação” (GABRIEL, 2008b, p.19), um olhar que possibilita à linguagem ser reconhecida como constituinte e constituidora da realidade, num jogo afirmativo de que nada tem sentido fora do discurso, pois é

somente por meio dele que se tem acesso ao social. Apesar de já mencionado, vale a pena retomar a definição de discurso para Laclau:

Por discurso como já precisei em várias outras ocasiões, eu não entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimos (LACLAU, 2005, p.86).

Assim, com base em Gabriel (2011b), entender o discurso como relacional, reafirma a ideia de incompletude do social, apontando para a contingência histórica das fixações de sentido. Desta forma, é possível compreender que o discurso não se prende às esferas da fala e da escrita, mas se coloca como condição de possibilidade de construção do real.

É possível perceber, nessa definição de discurso, o lugar central atribuído por Laclau (2005) à ideia de relação nos processos de significação/identificação. Com efeito, as práticas articulatórias assumem uma centralidade na teorização do discurso estruturando o próprio jogo político. Para Laclau e Mouffe (2004), esse jogo se faz com duas lógicas diferentes, mas complementares: a lógica da equivalência e a lógica da diferença. São essas duas lógicas que garantem a produção dos diferentes sentidos sempre em disputa no campo da discursividade. Para esses autores, a categoria em questão, é concebida como tudo que se produz pela via política da construção de significados em constantes disputas pela hegemonização de demandas particulares.

Neste estudo, considero os contextos de formação inicial e continuada como campos sociais de demandas na medida em que insatisfações e reivindicações de diferentes sujeitos (família, estado, professores, grupos sociais, alunos) são endereçadas aos referidos contextos por diferentes razões e interesses na produção de sentidos sobre os processos culturais.

Para pensar sobre a gestão das demandas internas e externas geradas nos respectivos contextos de formação, apoio-me na abordagem da epistemologia das demandas (GABRIEL, 2011). Segundo Gabriel (2011), nesta abordagem, a categoria demanda é uma ferramenta de análise potente para os estudos que se debruçam sobre os

movimentos sociais no cenário político contemporâneo, na medida em que permite “uma leitura do político que leva em consideração tanto a estruturação da ordem social quanto as subjetividades. É justamente a categoria demanda que permite essa articulação” (GABRIEL, 2011, p.9).

De acordo com a referida autora, durante as últimas décadas, vivenciamos uma expansão das demandas em relação ao ensino público de nosso país. As reivindicações por igualdade, expressas através das lutas pela democratização do acesso ao ensino, acrescentaram-se às demandas de diferença de diversos movimentos sociais que buscam seu espaço, sua legitimação no espaço público escolar e também no currículo. Como afirma Gabriel: "As demandas de igualdade e de diferença que caracterizam a luta hegemônica em nossa contemporaneidade encontram, na escola, terreno fértil para suas articulações" (GABRIEL, 2011, p. 9-10).

Transpondo essa análise para a leitura dos espaços de formação docente, é possível considerar que existem diversas demandas articuladas nos textos curriculares, incorporadas a partir dos diferentes posicionamentos dos sujeitos que participam destes espaços. Demandas essas que, embora por vezes em conflito, ancoram-se em um ponto nodal para a estruturação de um discurso que se torna hegemônico no complexo processo de construção de sentidos, pois se articularam em torno da tarefa comum de definir o que é válido discutir ou indagar sobre as questões culturais voltadas para a formação docente.

No próximo capítulo, traço um perfil dos campos de formação inicial e continuada, perfil este que me permitirá compreender a disputa pela fixação de sentidos contidos nas diferentes demandas endereçadas a estes espaços, para, posteriormente, analisar nos textos curriculares, como se configuram as construções de sentidos sobre cultura.

CAPÍTULO 3: CONTEXTUALIZANDO OS CAMPOS DA PESQUISA

Neste terceiro capítulo, apresento ao leitor os campos de pesquisa nos quais foram produzidos os textos que configuram o acervo textual analisado no quarto capítulo desta pesquisa. Apoiada no quadro teórico já explicitado anteriormente acredito que interrogar os processos de formação, significa indagar acerca de certa discursividade hegemônica nesses campos e percorrer trilhas que apontam não mais para objetos dados e sujeitos preexistentes, mas para as práticas que os instituem, remetendo-nos ao exercício de perceber as múltiplas facetas que compõem tais práticas.

Tendo como objetivo compreender os processos de identificação mobilizados em espaços de formação docente para professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Juiz de Fora, selecionei como campos de pesquisa dois contextos que se referem respectivamente à formação inicial e continuada: *o Curso de Pedagogia da UFJF e a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora*. No primeiro contexto, o foco está colocado no currículo reformulado deste curso. No segundo contexto, considere para fins desta análise os cursos que são oferecidos e voltados para a formação continuada dos docentes, bem como uma publicação da SME-JF também direcionada a todos aos docentes – a revista *Cadernos do Professor* –.

Com relação ao contexto referente à formação inicial, a escolha pelo currículo de Pedagogia deveu-se ao fato do mesmo ter sido reformulado no ano de 2008, cumprindo as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja homologação ocorreu a partir da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 e expressando uma tendência nos debates da área, na medida em que define o Curso de Pedagogia, como licenciatura, para docentes que objetivam exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Meu interesse no referido contexto se sustentou na possibilidade de perceber a presença e a forma como as questões culturais foram incorporadas nas discussões e estruturação do novo currículo de Pedagogia da UFJF.

Em relação ao contexto da formação continuada, minha escolha por cursos ministrados na SME, bem como por alguns exemplares da revista *Cadernos do Professor*, justifica-se por dois motivos: (i) o primeiro diz respeito ao fato de a Secretaria de Educação procurar investir desde a década de 90, numa política de formação, cujas metas estão constantemente sendo repensadas com o propósito de uma

melhor qualidade do ensino; *(ii)* considero que o referido contexto, que por sua vez, se subdivide em dois focos de análise, se mostra como um lócus de pesquisa privilegiado na medida em que é atravessado por múltiplas dúvidas, discursos e tensões trazidos pelos docentes que compõem, indiscutivelmente, o “chão da escola”. Dessa forma, tornam-se férteis algumas comparações, que objetivam perceber as demandas sobre questões culturais que giram em torno de ambos os espaços de formação.

Com base nas leituras de Macedo (2006a), optei como já explicitado no capítulo anterior, 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, pois, nessa definição, percebo que os sentidos atribuídos à cultura, à identidade/diferença e à docência se dão em meio aos embates discursivos que ocorrem nos diferentes contextos produtores de políticas.

Defendo, assim, que os contextos de análise selecionados nesta pesquisa tendem a apresentar uma potencialidade analítica relevante, a partir do momento que são considerados espaços de enunciação, onde são produzidos não apenas saberes, mas também posições de sujeitos em disputa constante por hegemonia em diferentes “contextos de prática” – me remeto aqui ao ciclo de políticas tal como pensado por Stephen Ball –. Desse modo, os currículos do Curso de Pedagogia, dos cursos organizados e desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e os textos que constituem a publicação em questão, serão aqui percebidos como espaços onde atuam grupos sociais que compõem a educação, produtores de outras e múltiplas interpretações capazes de ressignificar o texto curricular, contribuindo para a reafirmação e/ou desconstrução de sentidos estabelecidos.

Estruturei esse capítulo em três seções. A primeira tem por objetivo evidenciar algumas questões que estão presentes nos debates sobre formação docente das séries iniciais, destacando seus possíveis efeitos para a incorporação das questões culturais, foco deste meu trabalho. Na segunda, proponho-me a apresentar a trajetória de construção do Curso de Pedagogia da UFJF – um dos campos empíricos desta pesquisa que será explorado no quarto capítulo – percebido como um dos contextos de prática de acordo com o ciclo de políticas voltadas para a formação docente. Na terceira e última seção, apresento as outras esferas de análise selecionadas e que dizem respeito à formação continuada dos docentes da rede municipal de Juiz de Fora.

Como já apontado no primeiro capítulo, interessa-me, mais particularmente, perceber como, nesses diferentes contextos de prática, as demandas de diferença estão sendo incorporadas e ressignificadas nos currículos de formação docente.

3.1 – Sentidos de docência em disputa na trajetória dos Cursos de Pedagogia

Estudos recentes sobre a formação docente (FONSECA 2008, SOARES 2009; SILVA 2011), vêm apontando algumas questões/tensões que têm marcado as trajetórias curriculares e que considero importante retomá-las ainda que de forma breve.

Uma importante questão que tem sido objeto de pesquisa na área, diz respeito ao locus de formação desse profissional. Alguns estudos como o de Brzezinski (1999) e Fonseca (2008) apontam 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 emergiu o que ficou conhecido como movimento escolanovista, responsável pela grande virada na maneira de se conceber e praticar educação no Brasil.

Tal movimento, que deu origem ao Manifesto dos Pioneiros²¹ da Escola Nova, nasceu da práxis dos reformadores estaduais e dos movimentos de luta pela organização de educadores na década de 1930. Como afirma Brzezinski (1999):

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. 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 necessitasse de qualquer preparação pedagógica ou educação geral. 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,

²¹Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 26 de março/ 2012.

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).

Ainda de acordo com essa autora, 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. A origem e identidade do Curso de Pedagogia foram instituídas a partir deste projeto da Escola de Professores, cujos defensores argumentavam que a formação docente em nível secundário reforçava o total despreparo desses profissionais.

De acordo com os estudos de Soares (2009), quando, em 1939, foi criado o primeiro Curso de Pedagogia, ele se direcionou à formação de técnicos em educação e licenciados em Pedagogia em nível superior²², 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; já o licenciado em Pedagogia, 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. Como afirma Chaves (1981)

O currículo (no caso pleno, não mínimo) baixado para o Curso de Pedagogia decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com o advento da Lei de Diretrizes e Bases. Este Decreto-lei criou o chamado Esquema 3+1, ou seja, o Esquema através do qual em curso de duração de três anos (dentre os quais se incluía o de Pedagogia), o indivíduo obtinha o Bacharelado, ao qual se acrescentava o diploma de Licenciatura (também para a Pedagogia) após mais um ano do chamado "Curso de Didática". Portanto, em relação à Pedagogia, havia um Bacharelado de três anos e uma Licenciatura de quatro. O Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um "técnico em educação" (CHAVES, 1981, p.6).

²²A 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.

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).

O curso de Pedagogia se adequou aos demais cursos de Licenciatura, formando o bacharel (técnico) e o licenciado. Esse formato permaneceu por mais de duas décadas e está estreitamente relacionado com outra questão bastante discutida nos debates da área de formação de professores e que diz respeito ao perfil de saída – pedagogo x professor – dos cursos de pedagogia.

A distinção entre Bacharelado e Licenciatura “leva a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário” (CHAVES, 1981, p. 8). Com a homologação da Lei n.º. 4024/1961 e a regulamentação do Parecer CFE n.º. 251/1962, manteve-se o esquema 3 + 1 para o curso de Pedagogia. Depois de regulamentado, o curso foi definido como próprio à formação de “técnicos em educação”. Como nos relata Veiga (1997),

(...) a introdução de matérias e técnicas didático-organizativas, como pacotes educacionais padronizados e livros descartáveis, caracteriza o modelo tecnocrático na Educação e reforça modificações no trabalho dos professores, enfatizando a desqualificação (VEIGA, 1997, p.49).

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, limitando-se 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 4024/61.

(...) 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 – *locus* 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, apud SOARES, 2009, p.65).

A partir dos anos 60, começou-se a repensar 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 de este curso formar professores primários em nível superior.

Por meio da Lei 5540/68, o curso de Pedagogia deveria formar especialistas através de habilitações correspondentes a especialidades previstas na Lei ou através de habilitações correspondentes a outras disciplinas que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional. A Lei dava às Instituições de Ensino Superior a possibilidade para, de acordo com o seu artigo 18²³, propor a criação de outros cursos ou habilitações que atendessem às necessidades regionais do mercado de trabalho. Isso envolvia a formação de especialistas dos sistemas escolares: planejadores, supervisores, administradores, inspetores e orientadores. Destaco que a Lei da Reforma Universitária 5.540/1968 proporcionava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações em: Supervisão, Administração, Orientação e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional.

Com a ampliação do acesso à escola, aumentaram as exigências de preparação do professor. Observando as requisições do momento histórico, no início da década de

²³Art.18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional (Revogado pela Lei nº. 9.394, de 1996).

1980, várias universidades realizaram reformas curriculares, formando no curso de Pedagogia professores/as para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ANFOPE, 1980).

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 ideia 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. Como nos narra Libâneo,

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).

A década de 1980 chega, propondo 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 Nacional que começa a traduzir os reclamos da educação não somente no que concerne à prática pedagógica.

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. Em 1983, esta Comissão apontou que a Licenciatura em Pedagogia deveria acrescentar a seu corpo de conhecimentos as teorias educacionais, a dinâmica e organização brasileira e o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo suas modalidades educativas.

A busca de identidade do curso de Pedagogia se intensifica a partir da segunda metade dos anos 80, trazendo à tona, com mais intensidade, uma terceira tensão presente nos debates em torno da seleção dos conhecimentos legitimados para configurar nas grades curriculares desses cursos de formação.

Essa tensão, somada à questão do perfil profissional já mencionada, tende a se cristalizar em uma visão dicotômica que coloca em polos antagônicos “conhecimentos teóricos” e “conhecimentos práticos”. Os grupos que debatiam a reestruturação curricular questionavam, de um lado, se este currículo deveria se ocupar na formação do

técnico da Educação, apto a atuar nos espaços escolares e não-escolares, dominando os fundamentos da educação básica em geral. De outro lado, questionava-se se a formação deveria focar na preparação dos professores/as das séries iniciais e Educação Infantil, priorizando a prática e a didática nos cursos. Novas áreas de atuação foram acrescidas ao curso como: Educação Pré-Escolar, Alfabetização de Adultos, Educação Indígena, Educação Rural e Educação Especial.

Temos, como resultado parcial desta movimentação, o encaminhamento proposto pela Constituição de 1988 de um fórum de debates; então, 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.

Segundo os estudos realizados por Silva (2011), no início dos anos 1990, incorporaram-se outras discussões para o curso de Pedagogia. Uma questão foi a necessidade de reformulação do curso por meio de uma concepção de educador como profissional consciente, baseada na reflexão crítica da sociedade e da prática educativa. Buscava-se a superação da dicotomia teoria e prática na construção da identidade do educador pelo trabalho conjunto, articulado com a gestão democrática. Outra linha de pensamento considerava como objetivo do curso de Pedagogia a reflexão da Educação como prática voltada à transformação social, fundamentada, teoricamente, no conhecimento da realidade, na capacidade de tratar teórico-metodologicamente o conhecimento como totalidade.

Dessa forma, na área da pesquisa educacional, apontou-se a necessidade de integração na formação do educador centrada na docência, mas insistia-se na constituição de um novo profissional e na valorização do conhecimento da totalidade do trabalho pedagógico e da forma como este se dá na escola.

Pode-se dizer que os debates ocorridos sobre educação durante todo este último período e mantidos pelas instituições e associações já existentes e também pelas que surgiram – como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) – tiveram seu ponto alto 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. A lei procurou resolver ou tentar resolver 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, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB 9.394/96).

No entanto, podemos perceber 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, reatualizando o debate em torno do lócus de formação, como deixa entrever o artigo abaixo:

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).

De acordo com Soares (2009), 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:

- 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, p.6-7)

Estas duas teses – ao ressaltar que o educador deveria ser capaz de exercer não somente a docência, mas tantas outras práticas na complexidade do mundo da escola – reatualizam igualmente as questões relacionadas ao perfil, procurando, todavia, superar

as posições dicotômicas que reinaram como hegemônicas até época bastante recente. Podemos visualizar essa ideia no texto do Parecer CNE/CP N° 5/2005 de 13/12/2005:

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).

Em se tratando das mudanças em relação à configuração do curso de Pedagogia com vistas à formação do educador, a homologação das diretrizes para o Curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP N° 1/2006, representou um grande avanço no campo, na medida em que define o curso, como licenciatura, para docentes que objetivam exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando, então, as novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP N° 1/2006), 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, em contextos escolares e não-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.

É, pois, justamente em meio a essas tensões que os currículos do Curso de Pedagogia, desde a década de 90, são interpelados e chamados a gerir as demandas de diferença mobilizadoras de questões culturais que lhe são endereçadas. Nesta pesquisa, o foco está posto nas formas como vem sendo (re)atualizada a tensão sobre a legitimação dos conhecimentos considerados válidos a serem ensinados aos futuros docentes e docentes em exercício das séries iniciais, considerando a entrada em cena das questões culturais e seus efeitos para a reflexão da interface currículo-conhecimento-cultura.

Portanto, na próxima seção, volto meu olhar para o contexto de formação inicial selecionado para esta pesquisa – o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz

de Fora – procurando esboçar seu contexto de criação, suas características e estrutura organizacional, bem como a reforma curricular baseada nos pressupostos das DCN's, cujo processo de gestação ocorreu no período de 2004 a 2007 e a implementação se efetivou no primeiro semestre de 2008.

3.2 – O Curso de Pedagogia da UFJF antes e depois da reformulação

A Universidade Federal de Juiz de Fora tem início depois de sancionada a Lei 3.858 pelo Presidente Juscelino Kubistchek em 23 de dezembro de 1960. As cinco faculdades existentes na cidade – Direito, Escola de Engenharia, Odontologia e Farmácia, Engenharia e Ciências Econômicas – foram federalizadas e constituíram a primeira formação da Universidade de Juiz de Fora. Somente em 20 de agosto de 1965, por força da Lei 4759, esta passou a denominar-se Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesse período, o governo enfatizava a importância do desenvolvimento da ciência e da tecnologia como indispensáveis ao desenvolvimento do país, promovendo o incentivo ao desenvolvimento das instituições. A UFJF emerge, assim, no âmbito deste projeto de ampliação das universidades.

Em 1962, o Primeiro Ministro Tancredo Neves assinou o decreto pelo qual foi agregada a Faculdade de Filosofia e Letras (FAFILE) à UFJF. É neste ano também que a FAFILE seria federalizada, trazendo para a universidade os cursos de Letras, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais e Jornalismo. Em 1966, dia 17 de maio, foi reconhecido, pelo Decreto 58423, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Letras. Com a Reforma Universitária de 1968, essa faculdade foi desmembrada e deu origem à Faculdade de Educação²⁴, cabendo a esta, além da formação do especialista em Educação, a responsabilidade da disponibilização das matérias pedagógicas para os cursos de Licenciatura, oferecidos pelos institutos especializados. Importa observar que a emergência da Faculdade de Educação na UFJF não foi um episódio isolado no contexto educacional daquela época. Ela é um exemplo, entre outros, dos efeitos da Reforma Universitária de 1968 que resultou na fragmentação dos cursos de graduação, na criação das carreiras profissionais curtas, no regime de crédito nas universidades, na extinção da cátedra e na instituição do sistema departamental, na matrícula por

²⁴A Faculdade de Educação, herdeira da antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi fundada em 28 de novembro de 1945 e, posteriormente, em 1966, foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora.

disciplina, no regime de dedicação exclusiva e na criação da pós-graduação (CUNHA, 1988).

Atualmente, a Faculdade de Educação da UFJF ministra disciplinas nos turnos diurno e noturno. Além da graduação em Pedagogia e das Licenciaturas, oferece cursos de Extensão e Especialização, atendendo à demanda de toda a Região da Zona da Mata Mineira e alguns municípios fluminenses, localizados próximos à cidade de Juiz de Fora (UFJF, 2010b).

A Faculdade de Educação possui, ainda, o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, criado em 1994 e reconhecido pela CAPES em 1999, abarcando os cursos de Mestrado (1994) e Doutorado (2008), obtendo o conceito 4 nos métodos de avaliação dessa mesma agência.

Em 2007, foi criado o Curso de Pedagogia a distância, dentro do sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Com isso, a FACED atende hoje a nove polos localizados em diferentes cidades mineiras. Outra instituição pertencente à FACED é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), que tem sua atuação ampliada gradativamente. Em resumo, a Faculdade de Educação agrega diferentes atividades, desenvolvidas nos diversos tipos e níveis de formação (UFJF, 2010b).

O profissional tem a formação que o possibilita atuar em diversas áreas, como planejamento educacional, avaliação de sistemas educacionais, políticas públicas educacionais e demais áreas do campo educacional. Na UFJF, as atividades do curso de Pedagogia se dividem em aulas, seminários, trabalhos e pesquisas (UFJF, 2010b).

Em relação ao referido currículo, é importante destacar a reestruturação relativamente recente pela qual passou. Esta reforma curricular do curso de Pedagogia foi fruto de um trabalho promovido pela Coordenação do curso entre novembro de 2004 a maio de 2007 – congregando uma participação significativa dos professores da FACED e alunos do curso de Pedagogia. Contou-se com o apoio expressivo da Direção da Faculdade de Educação, de seus Departamentos e do Diretório Acadêmico da Pedagogia.

As reflexões acerca de tal reestruturação basearam-se em estudos que focalizaram o Curso de Pedagogia, o perfil do aluno desse curso e a percepção de professores frente ao currículo desenvolvido. Foram considerados também os debates regionais realizados entre coordenadores do curso de Pedagogia das IFES Mineiras, os encontros nacionais de coordenadores de Pedagogia e ainda a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso,

homologadas em maio de 2006. Este novo currículo de Pedagogia, elaborado à luz das DCN's e das demandas e possibilidades acadêmicas da FACED, foi aprovado na unidade e nas instâncias superiores da UFJF em 2007; sua implantação ocorreu no 1º semestre de 2008.

O currículo antigo, com duração de quatro anos ou oito períodos, oferecia duas terminações: Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Educação. O profissional formado era o professor do Ensino Fundamental e Médio, administrador, inspetor escolar, supervisor pedagógico e orientador educacional, capaz de atuar na gestão de unidades e sistemas educacionais e, também, nas áreas de pesquisa aplicada à Educação. Suas áreas de atuação compreendiam as redes particulares, municipais, estaduais e federais de ensino; órgãos públicos voltados para o planejamento e gestão da Educação; empresas na área de desenvolvimento de recursos humanos e universidades (UFJF, 2010).

A leitura do documento *Informativo Reestruturação Curricular Pedagogia 2007* – elaborado por uma comissão composta por alunos, professores, departamentos e direção da Faculdade de Educação, juntamente com o Diretório Acadêmico da Pedagogia –, durante o processo de discussão acerca da reforma curricular, deixa transparecer a preocupação central do grupo que liderou tal processo em adaptar o novo currículo às normas legais vigentes, como deixa transparecer o trecho abaixo.

O curso de Pedagogia contemplará três núcleos articulados entre si: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores, **conforme a indicação do Artigo 6** da Resolução CNE/CP No.1 de 15 de maio de 2006. (Documento Informativo Reestruturação Curricular, 2007, p.2, grifo meu).

Essa preocupação se expressa em particular no que diz respeito ao perfil de saída deste profissional. Com efeito, no currículo novo, o profissional licenciado em Pedagogia pode atuar em espaços escolares e não-escolares. São destacadas as dimensões da Docência – Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA; Gestão Educacional e Investigação Educacional como partes integrantes do processo de formação do pedagogo a partir de quatro eixos curriculares: fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e eixo transversal.²⁵

²⁵Os quatro eixos são compostos pelas seguintes disciplinas obrigatórias que constituem o núcleo básico:

No que diz respeito ao âmbito da gestão educacional, cabe ao pedagogo a coordenação dos trabalhos desenvolvidos nos espaços educacionais. Este profissional deverá ser capaz não somente de orientar as instituições educacionais quanto às condições legais de seu funcionamento, como estimular, propor e participar de processos que desencadeiem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho educacional, incluindo atividades relacionadas ao planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas referenciadas nos projetos político-pedagógicos construídos coletivamente, tendo em vista a diversidade humana e cultural próprias ao campo educativo.

Quanto à docência, nela, o pedagogo tem sua atuação voltada para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos também devem constituir um foco de sua atuação. Nesse contexto, torna-se necessário um esforço de conjugação contínua entre a busca de um conhecimento profundo dos conteúdos básicos e das metodologias que tornam possível a transformação desses conteúdos em saberes escolares.

Na interseção dos campos de atuação *gestão educacional* e *docência*, situa-se a dimensão da investigação dos processos educativos. Cabe também ao pedagogo investigar questões educacionais, produzir e difundir o conhecimento construído.

Em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, o profissional licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, poderá atuar em espaços escolares e não-escolares, desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios da inclusão social e da gestão democrática. A dimensão da pesquisa constitui também um

- *Eixo de Fundamentos*: História da Educação; Educação e diversidade Étnico-racial; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Antropologia e Educação; Psicologia da Educação I; Psicologia da Educação II.

- *Eixo de Gestão Educacional*: Trabalho e Educação; Avaliação e Medidas Educacionais; Currículo e Organização Pedagógica; Políticas Públicas Educacionais; Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares; Estatística aplicada à Educação; Gestão e Organização dos Sistemas escolares; Políticas de Educação para a Infância; Educação Brasileira: legislação e sistema.

- *Eixo de Saberes Escolares*: Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em História I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I; Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II; Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA I.

- *Eixo Transversal*: Pesquisa I – Introdução à pesquisa educacional; Educação *online*: reflexões e práticas; Educação e diversidade I; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Práticas Textuais I; Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa; Corporeidade e cultura de movimento; Trabalho de Conclusão de Curso I; Trabalho de Conclusão de Curso II.

campo de atuação do Pedagogo, como um profissional da educação capaz de investigar questões educacionais, produzir e difundir o conhecimento construído. Afinal como afirma o documento aqui analisado:

Ainda é importante destacar que para o Curso de Pedagogia defende-se a importância de que esses três campos sejam trabalhados no interior do curso visando uma atuação articulada entre gestão, docência e pesquisa de forma a retro-alimentar continuamente a práxis pedagógica, construída a partir dessa base (Trecho extraído da proposta de Reformulação do Currículo de Pedagogia da UFJF, setembro de 2007).

3.3 – Contextos de Formação Continuada

Reconhecer o poder de atuação docente elucida o papel que estes profissionais adquirem como agentes capazes de criar as bases de sustentação e legitimação da ordem social instituída ou, ao contrário, de conduzir a construção de um novo projeto histórico para desafiar o *status quo*. Esta pesquisa, ao valorizar como espaço de análise os processos de formação deste profissional, reafirma o papel político a ele atribuído no processo de produção e distribuição do conhecimento. Assim, ao colocar o foco na forma como os diferentes contextos de formação fazem a gestão das demandas de diferença que lhe são endereçadas, o estudo contribui para a sustentação deste argumento. Com efeito, buscar compreender a forma como as questões culturais estão sendo incorporadas nos currículos produzidos nesses espaços, é ampliar o debate político em torno da democratização dessas instituições.

Além disso, do ponto de vista pedagógico, a formação continuada constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar em que práticas de ruptura, frente aos fatores intra-escolares reprodutores da desigualdade educacional que atingem certas camadas da população, são incorporadas ao cotidiano do processo educativo. Nessa perspectiva, Giroux (1997, p.27) afirma que o processo de formação oferece bases para que os professores encarem e experimentem a natureza do trabalho pedagógico de maneira crítica e potencialmente transformadora, gerando e direcionando ações de empoderamento que favoreçam grupos dominados, submetidos ou silenciados, de maneira que estes interiorizem conhecimentos necessários para a conscientização do potencial de cada um como cidadão ativo.

Desse modo, entendo os currículos produzidos nos espaços de formação continuada, aqui considerados, como terrenos potencialmente ricos para a incorporação das demandas formuladas no seio da sociedade proporcionando a possibilidade de oferecer pistas fecundas para análise a que me proponho.

3.3.1 – O Centro de Formação do Professor: contextualização histórica

Uma política de formação continuada, orientada pelas exigências apontadas pelas necessidades das escolas e das perspectivas educacionais definidas, é importante para valorizar o profissional e criar as condições de trabalho que o docente precisa (SARMENTO. In: Cadernos do Professor, Edição Especial, 2000, p.9).

A leitura das palavras da secretária de educação nos permite dizer que a elaboração de uma política de formação continuada teve lugar de destaque na proposta política maior do município. Proposta esta, que tinha como objetivo central a construção de uma escola de qualidade voltada para o atendimento ao direito de todos à Educação. Portanto um fator de grande importância no Plano de Ação 1997-2000 era a constante qualificação do profissional do magistério com garantia de espaço para discussões e construção coletiva de projetos pedagógicos.

Considerando os profissionais que atuam na escola, **principalmente o professor, chave de todo o processo de mudança e da educação de qualidade, centramos neles nossas ações** tendo com referência básica o aluno que a escola atende e a sociedade onde vive (idem, p.12, grifo meu).

Como primeiro passo rumo à nova proposta de educação para Juiz de Fora, a secretária de educação, junto com a sua equipe, procurou fazer um amplo diagnóstico da situação educacional num processo em que, ao mesmo tempo, procurava-se conhecer a realidade e envolver todos os profissionais da rede e a comunidade na construção coletiva de tal proposta.

Desse primeiro momento, resultou o Plano de Ação – 1997-2000, contendo os objetivos e as diretrizes de trabalho. No Plano de Governo da cidade daquela época, foi possível ler, como expressão da vontade política:

(...) a universalização do acesso, a permanência e a conclusão com sucesso do Ensino Fundamental, tanto da população da faixa etária própria da escolarização regular quanto da que foi dela marginalizada na idade própria (idem, p.11)

Tomando esta meta como base, o Plano de Ação da SME, definiu as seguintes diretrizes: (i) garantir o acesso e permanência do aluno na escola; (ii) desenvolver a educação de qualidade; (iii) valorizar e qualificar o profissional da educação e (iv) consolidar o processo democrático de gestão no sistema municipal de ensino.

A convicção da importância do trabalho compartilhado orientou todo o processo. Com essas perspectivas, os professores foram consultados através de questionários enviados a cada um; foram feitas reuniões mensais com os diretores das escolas, com coordenadores pedagógicos, com grupos de professores, além de visitas às salas de aula ao longo do semestre.

O trecho abaixo sintetiza de forma clara a ideia que subsidiou todo o programa de mudança

Para uma educação de qualidade, é necessário aperfeiçoar e descobrir novas maneiras de ensinar e aprender. O acesso às produções sobre a educação e as trocas de experiência é fundamental para qualificar a prática dos professores, tornando a escola municipal mais preparada para atender às necessidades de todos os nossos alunos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA, 2000 p.1).

Todo esse contexto ocasionou no resgate da revista, *Cadernos para o Professor*, que depois passou a se chamar *Cadernos do Professor*, (sem data registrada para tal mudança), criada em 1993, tendo duas (2) edições neste ano e só voltando a ser publicada em 1997. Tal revista passou, a ser, mediadora do diálogo entre escola e professores, registrando os principais momentos deste diálogo e também divulgando os trabalhos e experiências realizados pelos profissionais da rede.

Por acreditar que uma escola de qualidade é construída na medida em que seus profissionais têm oportunidades concretas de qualificação e que a formação continuada é de fundamental importância, a SME/JF, decidiu pela criação de um espaço onde esses profissionais tivessem acesso a encontros para troca de experiências, cursos, oficinas, bibliografia atualizada, além de atividades artísticas e culturais.

Sendo assim, a SME/JF por também entender que a permanência e o sucesso do aluno na escola acontecem quando ele tem garantida a promoção de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens, teve a diretriz já citada “valorizar e qualificar o profissional da educação” concretizada com a criação do *Centro de Formação do Professor (CFP)*, inaugurado em 19 de outubro de 1999.

De acordo com os estudos de Oliveira (2007), a área de construção do Centro de Formação, conhecida como Espaço Cultural Bernardo Mascarenhas, abrigava uma fábrica de tecelagem importante para a economia da cidade que, por não ter conseguido superar uma crise econômica, foi entregue à prefeitura como forma de quitação de dívida com os cofres públicos.

Assim, resolvidos os trâmites legais, deu-se início às obras de construção do Centro de Formação no galpão de uma antiga fábrica que começou a ser remodelada para acolher os protagonistas do redimensionamento e da reestruturação do fazer pedagógico, ou seja, os professores.

A estrutura construída para atender aos professores (e que se mantém inalterada até os dias de hoje) é a seguinte: auditório com 130 lugares; salas para a realização de cursos e oficinas; biblioteca do professor; sala de aula informatizada; área para exposições, acervo literário e audiovisual.

A equipe de assessoria da Secretaria Municipal de Educação, considerando os conhecimentos e as vivências dos profissionais, a realidade das escolas e os estudos e discussões sobre educação da época, construiu uma proposta de formação continuada com 12 objetivos²⁶.

²⁶Contribuir para a formação de profissionais reflexivos através da análise contínua de sua ação docente/Realizar na formação de professores uma integração entre teoria e prática/Possibilitar a socialização de conhecimentos e experiências, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores/Desenvolver o papel criativo e expressivo dos educadores/Garantir, através da formação continuada dos professores, a qualidade do ensino nas escolas municipais/Promover cursos, oficinas, seminários, grupos de estudo, conferências, reuniões pedagógicas e Jornadas de Educação, a fim de atender aos interesses e necessidades dos professores e dos projetos político-pedagógicos de suas escola/Propiciar aos docentes o acesso a eventos artísticos e culturais/Assessorar a prática dos educadores a partir de seus interesses e necessidades/Divulgar produções acadêmicas, científicas e literárias/Proporcionar aos docentes o acesso às redes nacionais e internacionais de informação e pesquisa através da informática /Disponibilizar aos professores e aos seus alunos um acervo técnico, literário e informativo, visando estimular o interesse e prazer pela leitura/Propiciar aos professores acesso a materiais audiovisuais que poderão contribuir para enriquecer sua práxis pedagógica (Cadernos do Professor, Edição Especial, 2000, p.31-32).

E com o intuito de assegurar estes objetivos, foram definidas 9 (nove) linhas de ação, pensadas para a efetivação da proposta já mencionada:

Cursos: promoção de cursos que contribuam para a formação de profissionais reflexivos, através da análise contínua de sua ação docente.

Oficinas: realização de oficinas que promovam, através da interação teoria e prática, a socialização de conhecimentos e experiências.

Encontros pedagógicos: encontros de trabalho dos profissionais da rede municipal, como reunião de diretores, professores e coordenadores pedagógicos, com o objetivo de discutir o encaminhamento de questões educacionais.

Futuro da Escola: apresentação de experiências inovadoras que tenham obtido sucesso em estabelecimentos das várias redes de educação, além de teses e monografias em faculdades e universidades.

Educação em debate – realização de conferências, mesas redondas, debates, painéis e seminários, que facilitem o processo de construção e apropriação dos saberes docentes.

Momentos culturais: atividades culturais nas diversas áreas artísticas, como dança, música, teatro, artes plásticas e outras.

Minha escola faz escola: exposições que apresentam trabalhos desenvolvidos pelos alunos das escolas da rede municipal de ensino.

Bate papo com autores: encontros e debates com autores de livros didáticos, paradidáticos e de literatura.

Jornada Municipal de Educação: realizada anualmente, reúne milhares de profissionais da rede municipal em um grande momento de estudo, debate e troca de experiência, a fim de atender aos interesses e necessidades dos profissionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Cadernos do Professor, ed. especial, 2000 p.32).

Ainda de acordo com a pesquisa de Oliveira (2007), a inauguração do Centro de Formação do Professor iniciou a sistematização de uma série de atividades de formação em serviço que objetivavam a ação e reflexão docente sobre a qualidade da educação e do seu fazer pedagógico. Com efeito, os encontros tinham como princípio comum a promoção de um processo de construção de conhecimento que partisse da realidade do professor em formação. Sendo assim, buscava-se sua participação em todo o processo de formação, inclusive em relação à seleção de temas a serem abordados nesse espaço (Decreto n. 004/99, p.73).

Até o ano de 2001, eram enviadas para as escolas fichas nas quais os professores deveriam sugerir temas e indicar professores para desenvolverem os trabalhos de formação. A partir do retorno de tais fichas, verificada a dificuldade de atender a toda a demanda, fazia-se um levantamento das sugestões apresentadas pela maioria das escolas para que a SME/JF pudesse oferecer o solicitado. Essa medida constituiu-se como uma

das formas de tornar os encontros mais significativos, além de permitir a problematização e discussão de aspectos voltados para o cotidiano dos professores (OLIVEIRA, 2007, p.75).

Segundo Sarmiento (2000a, p.97), houve uma preocupação constante em assegurar a integração da teoria e da prática, visto que um estudo mais profundo sobre as teorias de aprendizagem, sobre a concepção de escola e de sociedade, bem como do sujeito que se quer formar e do papel do professor nessa formação foi considerado uma ação fundamental para dar solidez às mudanças na prática pedagógica.

Para finalizar este capítulo, quando lemos o trecho abaixo, no que concerne ao contexto de formação continuada, creio que é possível dizer que as questões culturais foram consideradas pelas autoridades responsáveis como elementos relevantes para a melhoria da qualidade da educação básica do sistema de ensino de Juiz de Fora:

Em que se pese a força da globalização, há **valores culturais** e características de cada povo que precisam ser considerados para garantir o próprio desenvolvimento e enriquecimento da humanidade. O encontro, a troca, são mais criativos do que a padronização. O **reconhecimento das diferenças, dos excluídos, com suas vozes dissonantes a cobrar novas posturas, novas significações** está exigindo de políticos e educadores repensar suas práticas (Cadernos do Professor, Edição Especial, 2000 p.9-10, grifo meu).

CAPÍTULO 4:

LEITURAS SOBRE OS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO/IDENTIFICAÇÃO CULTURAL PRESENTES NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Acredito que este é um momento da pesquisa onde damos um passo a frente. Um passo rumo a entendimentos e apostas, no entanto é também um passo que me faz olhar para trás enxergando todos os outros passos constituidores deste. Neste sentido a escolha teórico-metodológica é um processo marcado por idas e vindas, por caminhos que se entrecruzam, com a intencionalidade de se chegar a algum lugar. É aqui também que se faz tão presente a citação de Bourdieu quando nos fala sobre

(...) a construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2003, p.27).

Retomo neste capítulo, as escolhas feitas e os caminhos trilhados por um trabalho acadêmico que não se faz imune aos discursos hegemônicos, e se coloca na arena de negociações quando tratamos das questões que tangenciam cultura/formação de professores/currículo. Além disso, cabe o desafio de realizar a análise dos fluxos de sentido sobre cultura que circulam nos campos da formação inicial e continuada dos professores. Antes de me dedicar às reflexões, julgo importante retomar o contexto de produção desse trabalho.

Sem o intuito de buscar um conceito chave, universal para o termo cultura nem tampouco construir um sentido unívoco no trilhar desta pesquisa; empreendi um esforço para distanciar-me teoricamente do risco iminente das perspectivas essencialistas, com vistas a construir um quadro teórico que me ajudasse a elucidar a questão supracitada.

Como já mencionado no primeiro capítulo, a trajetória deste trabalho está inserida, na trajetória e objetivos do grupo de pesquisa GECCEH - interessado em estudar as aproximações entre as questões do currículo, da cultura e do ensino de História -. Sem sombra de dúvidas, as discussões que ali ocorrem foram e têm sido

subsídios para os meus avanços e retrocessos inerentes ao exercício do fazer pesquisa. Ao longo de meus estudos, pude estabelecer um diálogo com diferentes apropriações sobre a interface Currículo/Cultura e delinear esta pesquisa a partir das inúmeras interlocuções, que proporcionaram ora aproximações, ora distanciamentos em relação ao meu foco de pesquisa.

O trecho abaixo traduz algumas de minhas apostas para pensar o currículo, ou seja, o afastamento constante dos essencialismos ainda bastante presentes em muitas discussões no campo educacional, o que me leva a operar com uma concepção de currículo que o articula com o conceito de cultura (MACEDO, 2004, 2006a, 2006b; GABRIEL, 2002, 2006; LOPES, 2007), como já mencionado,

É comum ouvirmos referências ao conjunto de conteúdos selecionados para serem ensinados em determinada disciplina escolar como sendo ‘o currículo de...’ e este, muitas vezes é entendido como uma seleção cultural, que mesmo eventualmente pautada pelo princípio da diversidade e/ou da diferença, é, via de regra, pensada em termos de ‘essências’ capazes de traduzir a base comum deste ou daquele povo, cultura, grupos sociais, ramo da ciência (PUGAS, 2008, p.40).

Assim as contribuições teóricas trazidas pelos Estudos Culturais, pelas teorias críticas e pós-críticas, que atingiram diretamente o currículo, levaram-me a refletir sobre as implicações da incorporação no campo do currículo dessas contribuições para pensar o próprio sentido atribuído ao significante cultura. Transitar entre a “fronteira da Modernidade e da Pós”, não significa necessariamente estar em lugar nenhum. Ao contrário, sinaliza a vivência de um momento em que a hibridação de tempos e espaços, de ideias e ações, de questionamentos e convicções, se fazem presentes.

Pensar hoje sobre a escola e os processos de formação daqueles que estão diretamente relacionados a ela, implica na importância de não perdermos de vista a intencionalidade política da articulação entre escola e cultura. Neste contexto ganham espaço as diferentes versões do multiculturalismo no campo educacional, entre elas o multiculturalismo crítico, como já apontado, que carrega consigo, um potencial político para a resignificação da relação conhecimento e cultura no campo do currículo, na medida em que evidencia a necessidade da procura pela convivência democrática das diferenças culturais, objetivo que excede a esfera da luta contra as desigualdades sociais. (GABRIEL, 2002).

Em se tratando de um estudo que opera no universo discursivo, entendo que um significante carrega uma série de possibilidades não só de entendimentos, mas de

sentidos que são disputados. Desse modo minha opção metodológica para perceber os fluxos de sentido em torno do significante cultura foi construir um campo semântico criando uma cadeia de equivalências com sinônimos a fim de perceber esses fluxos.

Para tal selecionei termos como *cultural*, *cultura(s)*, *diversidade*, *pluralidade*, *identidade e diferença*, *inter/multiculturalismo* na expectativa de compreender nas práticas hegemônicas que fixam o conhecimento legitimado para ser ensinado aos futuros docentes e/ou docentes em exercício, as articulações discursivas que são estabelecidas com os fluxos de sentido sobre cultura. Afinal, como me autoriza afirmar a opção paradigmática que orienta este estudo, as práticas articulatórias ao mobilizarem lógicas de equivalência e de diferença permitem estabelecer contingencialmente cadeias de equivalência sobre o que é considerado cultural nos dois contextos discursivos específicos deste estudo. Trata-se de operar do ponto de vista metodológico, seguindo os passos de Castro (2012) em sua dissertação de mestrado quando afirma que,

(...) as relações de equivalência me sugerem caminhos diversos para analisar a empiria: um texto político o qual compreendo como um texto curricular produzido no complexo relacional em um campo discursivo específico que hegemoniza determinados sentidos (...) em detrimento de outros, a partir de demandas diversas que transitam no campo da educação e mais especificamente no campo do currículo (CASTRO, 2012, p.79).

Assim para realizar a análise deste estudo, construída dentro de uma perspectiva discursiva, estruturei este capítulo em duas seções de forma a apresentar, de maneira mais detalhada, o acervo textual selecionado em cada contexto de formação docente (descritos no capítulo anterior). Simultaneamente, apoiada no quadro teórico já explicitado analiso os fluxos de sentidos de cultura pelos quais esses contextos são atravessados, interessando-me evidenciar os mecanismos discursivos mobilizados nesses diferentes textos para dar conta da gestão das demandas de diferença que interpelam escolas e universidades em nosso presente.

Em cada um desses contextos procuro explorar as marcas textuais fixadas ainda que contingencialmente, pois estas oferecem pistas que nos levam a refletir sobre as lutas de significação em torno do significante cultura. Creio que essas lutas, traduzem as respostas dadas por esses diferentes contextos de formação às demandas de diferença que circulam no cenário político contemporâneo. Assim, interessa-me mais precisamente analisar os sentidos de cultura que a partir dessas demandas, interpelam a

escola e se traduzem em questões a serem respondidas na formação dos futuros docentes e no cotidiano dos professores atuantes.

Para tal, retomo meus questionamentos iniciais para avançar neste estudo a que me proponho: 1º) Que sentidos de cultura estão sendo fixados como hegemônicos nestes espaços de formação docente? 2º) Como operam as lógicas de equivalência e da diferença, no fechamento provisório que se pretende hegemônico? 3º) Quais os discursos (pedagógicos, acadêmicos, científicos, políticos) que se articulam na lógica de equivalência?

4.1 – O Contexto de Formação Inicial: disciplinas do curso de Pedagogia

A análise do Currículo de Pedagogia foi realizada em dois momentos. Primeiramente apresento os textos selecionados para a análise e em seguida procuro evidenciar os fluxos de sentido de cultura que se fazem hegemônicos nesse contexto discursivo.

4.1.1. O acervo textual do Currículo de Pedagogia

Ao analisar a grade curricular do currículo reformulado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora fiz uma seleção por determinadas disciplinas que trazem em sua nomenclatura o campo semântico abordado neste estudo.

Como já mencionado anteriormente, a **Reestruturação Curricular da Pedagogia**²⁷ é o resultado de um trabalho promovido pela Coordenação de curso de Pedagogia – novembro de 2004 a maio de 2007 – pautado na Resolução do CNE e considera tanto as discussões promovidas e realizadas no interior da FACED/UFJF, bem como aquelas promovidas e desenvolvidas pelas Instituições Públicas do Ensino Superior Brasileiras.

Meu acesso a este documento de reformulação se deu em dois momentos: (i) num primeiro momento através de uma conversa previamente agendada, com o coordenador (hoje ex-coordenador) do curso de Pedagogia busquei responder um dos meus principais (se não for norteador) questionamentos, ou seja, o porquê da referida reformulação.

²⁷ A reformulação do currículo do curso de Pedagogia na íntegra encontra-se nos anexo.

De acordo com o relato do coordenador, a mudança se constituiu como algo inevitável visto que os docentes da Faculdade de Educação já traziam como anseios operar com um currículo que contemplasse as mudanças paradigmáticas de nossos tempos, as questões e debates atrelados a essas mudanças bem como seus respectivos reflexos no campo da educação. Num segundo momento objetivando conhecer os detalhes desta reformulação, tive acesso ao referido documento no site da UFJF, na página oficial da Faculdade de Educação, <http://www.ufjf.br/deptoeducacao/files/2008/07/ReestruturaçãoCurricular-Pedagogia.pdf>.

Ao se observar a relação de disciplinas que constituem a grade curricular antiga (2000) e a atual (2008), pode-se dizer que ocorreram algumas mudanças significativas em relação às nomenclaturas e também a introdução de novas disciplinas. Dentre as **disciplinas obrigatórias** do currículo antigo destaquei duas – que poderiam ter alguma relação com meu foco de análise, mesmo que superficialmente – que servem como parâmetro de comparação com o currículo novo; são elas: **Introdução à Educação Especial** (ministrada no primeiro [1º] período) e **Currículo** (ministrada no oitavo [8º] período).

No currículo novo, houve uma mudança de nomenclatura das duas disciplinas supracitadas. A primeira passou a se chamar **Educação e Diversidade** (permanecendo no primeiro [1º] período) e a segunda disciplina passou a se chamar **Currículo e organização pedagógica** (passando a ser ministrada no [5º] período). Houve também a introdução de mais quatro (4) disciplinas obrigatórias: **Corporeidade e cultura de movimento** (segundo [2º] período); **Antropologia e Educação** (quinto [5º] período); **Educação e diversidade Étnico-racial** (sexto [6º] período) e **Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS-** (sexto [6º] período).

Embora não apareça nos documentos/textos analisados uma preocupação com as questões culturais como fio condutor da reforma curricular nem tampouco as novas disciplinas incorporadas ao novo currículo deixem explícito em suas respectivas nomenclaturas a incorporação dessas questões, o fato do acréscimo de duas disciplinas – Educação e Diversidade / Educação e diversidade Étnico-racial – como obrigatórias na grade curricular, não nos permitiria pensar que as questões culturais estivessem intrinsecamente presentes, orientando de certa forma essa mudança?

Identifico, pois, uma questão que aponta para a importância atribuída pelas teorias críticas e pós-críticas ao campo do currículo, questão que diz respeito às estratégias e articulações presentes no jogo político do mesmo,

O discurso do currículo, pois autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. É assim que o currículo nos interpela como sujeitos (ALTHUSSER, 1983, apud SILVA, 1995, p.196). (...) O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos (SILVA, 1995, p.196).

Como desdobramento de minhas análises e também como critérios de seleção para a construção do meu acervo empírico, realizei dois procedimentos. Primeiramente com o olhar voltado para expressões e palavras que tivessem relação com o campo semântico desta pesquisa; optei por considerar tanto títulos, como ementas e conteúdos explicitados nas disciplinas elencadas no documento. Em seguida, uma vez selecionado o conjunto de textos, debruçei-me sobre suas respectivas bibliografias. A opção por este último tópico se justifica pelo fato de se depreender muito de uma disciplina observando-se a seleção de seus autores, cujo objetivo maior é a construção de um diálogo, mesmo que este não esteja posto de maneira explícita.

O embasamento nos estudos curriculares, em particular nas políticas de currículo de acordo com as perspectivas de Stephen Ball (1992); Lopes (2004, 2005, 2006) e Mainardes (2006) autoriza-me a analisar esses textos não como intencionalidades descoladas da prática cotidiana e sim como políticas produzidas e recontextualizadas no contexto da prática. Defendo assim que como discursos e textos, as políticas de currículo estão permanentemente sendo produzidas e interpretadas contingencialmente em função dos contextos discursivos onde são formuladas. Desse modo, embora nesta análise não seja possível inferir aspectos desse processo de recontextualização que ocorrem nas salas de aula desses cursos, isso não significa que ela não possa oferecer subsídios para pensar sobre fluxos de sentidos que participem desse processo.

Para efeito de análise, dentre as 77 disciplinas²⁸ do currículo novo, selecionei, por meio do primeiro procedimento, nove (9) disciplinas, objetivando perceber nas mesmas, marcas textuais que tivessem relação direta com as questões culturais. Como já

²⁸Ver em anexo.

mencionado optei por escolher aquelas que apresentassem logo de início em sua nomenclatura algum significante que tivesse relação direta com o campo semântico desta pesquisa. Os significantes considerados para efeito de análise são: *diversidade, currículo, cultura*. Em todas as disciplinas, os referidos termos além de estarem presentes nos títulos das disciplinas aparecem também nas ementas e conteúdos, cuja presença tende a se fazer mais expressiva.

Destas disciplinas, quatro (4) são obrigatórias: **Educação e Diversidade I** (primeiro período); **Corporeidade e cultura de movimento** (segundo período), **Currículo e organização pedagógica** (quinto período); **Educação e diversidade étnico-racial** (sexto período). As outras cinco (5) são eletivas: **Cultura organizacional da escola; Movimentos sociais e educação**²⁹; **Educação e Diversidade II; A diversidade na mídia cinematográfica; Tópicos Especiais em Educação e Diversidade.**

A única disciplina do currículo antigo que permanece no currículo novo é Educação e Diversidade I (antiga Introdução à Educação Especial). É importante assinalar que na grade curricular somente a partir do terceiro (3º) período é possível cursar disciplinas eletivas.

Num segundo momento de análise, destas disciplinas me detive às suas bibliografias com o intuito de explorar a presença e ausência nas mesmas de autores representativos do campo da cultura em geral e do campo do currículo em particular.

Uma primeira leitura do conjunto das interlocuções teóricas privilegiadas nessas nove disciplinas uma primeira observação diz respeito ao fato da presença de poucos autores pertencentes ou referendados no campo do currículo e no campo dos Estudos Culturais. A tabela abaixo permite melhor visualizar quantitativamente essa afirmação.

Número de interlocutores	Do campo do currículo	Dos Estudos Culturais
26	1	1

Em relação aos autores filiados ou referência para os estudiosos do campo do currículo, o único autor que aparece nesse conjunto de bibliografias das nove disciplinas selecionadas é Michael Apple com o livro *Educação e Poder*, publicado e traduzido no

²⁹Embora não contenha em seu título nenhum dos termos utilizados, essa disciplina foi selecionada pelo fato de os movimentos sociais serem um lócus de formulação das demandas de diferença endereçadas a escola.

Brasil em 1989, citado na bibliografia da disciplina obrigatória Currículo e organização pedagógica. Em termos de referência aos Estudos Culturais pode-se destacar Michel Foucault cuja obra *Vigiar e Punir*, traduzida e publicada em 2009 aparece citada nas bibliografias das disciplinas Educação e Diversidade I e Corporeidade e Cultura de movimento.

A seguir procurarei explorar alguns indícios que se tornaram mais evidentes nesse panorama geral do currículo reformulado do curso de Pedagogia da UFJF.

4.1.2. Sentidos de cultura em circulação no Currículo de Pedagogia

Concordando com o estudo de Castro (2012), destaco que este movimento de construção do objeto nos leva a uma reflexão que se vincula ao fato de perceber que não há novos objetos de pesquisa, mas novos olhares sobre objetos já problematizados – isto também me remete aos primeiros passos dados nas aulas de Pesquisa em Educação – .

No presente estudo, este olhar outro, busca entender os fluxos de sentido de cultura que estão sendo mobilizados nos espaços de formação inicial e continuada dos docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, tendo como recorte a interface currículo-cultura.

Apoiada nas contribuições de Laclau para a compreensão da dinâmica das práticas hegemônicas procurei destacar alguns vestígios textuais que apontam para os sentidos de cultura que participam na construção da cadeia de equivalência do que é fixado para o binômio currículo-cultura.

Para tal organizei minhas argumentações em três momentos. Num primeiro momento procurei perceber em meio aos processos de significação mobilizados, a forma como era significada a interface currículo-cultura. Num segundo momento procurei evidenciar a equivalência estabelecida nesses textos curriculares entre sentidos de cultura e demandas sociais voltadas à escola. Em seguida destaco aqueles textos onde predominam as articulações entre os fluxos de sentido de cultura e as demandas de diferença procurando perceber como os sentidos de diferença são mobilizados.

Em relação ao primeiro momento, destaco de início que das nove (9) disciplinas selecionadas, nenhuma delas estabelece em seus títulos uma relação entre os significantes currículo e cultura. A única disciplina que tem currículo em seu título – *Currículo e Organização Pedagógica* – não faz nenhuma menção ao termo cultura ou a algum outro do campo semântico aqui considerado (diversidade, identidade, diferença,

etc.). Do mesmo modo as duas disciplinas – *Corporeidade e cultura de movimento* e *Cultura organizacional da escola* que apresentam em seus títulos o termo cultura, não contêm o termo currículo.

No caso do sentido fixado para o termo currículo, na disciplina *Currículo e Organização Pedagógica* percebe-se uma clara influência das teorizações curriculares críticas, tanto na ementa, nos conteúdos e bibliografia selecionados, bem como na referência a Michel Apple. Já em relação ao termo cultura, percebe-se que eles carregam sentidos distintos em cada uma dessas disciplinas. Enquanto na disciplina *Corporeidade e cultura de movimento*, esse significante está associado à estética corporal como anuncia o seu título, na segunda disciplina, *Cultura organizacional da escola*, o termo cultura como desenvolverei mais adiante, está significado a partir dos sentidos formulados no campo da sociologia.

No entanto, uma leitura mais atenta das ementas, dos conteúdos e da bibliografia dessas disciplinas, permite perceber algumas aproximações entre esses dois termos. Refiro-me mais particularmente à Disciplina *Currículo e Organização Pedagógica*, oferecida no quinto período, tanto em sua ementa como em seu conteúdo encontramos pistas para pensar essa articulação. Como por exemplo, nos trechos abaixo:

Ementa - Conceituação, histórico e implicações do currículo. Fundamentos e etapas do planejamento curricular. Relação currículo, programa e ensino: ideologia e **reprodução cultural** e econômica. Aspectos legais do currículo na escola básica. A questão da organização curricular: propósitos e consequências. O Currículo e Organização Pedagógica.

Conteúdo - Estabelecer as relações entre Currículo, cultura e sociedade. Analisar a Política Educacional Brasileira e proposta curricular. Compreender as relações entre Escola e desenvolvimento curricular (Disponível em <https://www.ufjf.br/deptoeducacao/disciplinas/acesoem> junho de 2012, grifo meu).

No caso das demais disciplinas, as questões curriculares não estão contempladas. O termo currículo não aparece em suas respectivas ementas, nem nos conteúdos, tampouco na bibliografia. Essa primeira constatação reforça o que foi colocado anteriormente sobre escolhas das interlocuções teóricas privilegiadas nessas disciplinas.

As discussões sobre diversidade e/ou cultura, incorporadas no currículo reformulado do curso de Pedagogia da UFJF não dialogam com as contribuições do campo do currículo.

No segundo momento, centrei minha análise nas articulações estabelecidas entre os sentidos de cultura e as demandas sociais que interpelam os contextos de formação, no caso a formação inicial dos docentes das séries iniciais. Interessante observar que tanto as demandas de diferença como as de igualdade estão presentes disputando o preenchimento do sentido cultura. Das oito disciplinas que apresentam em seus títulos termos como diversidade e cultura, duas delas eletivas – *Cultura organizacional da escola e Movimentos sociais e educação* – mobilizam sentidos de cultura em uma perspectiva marxista aproximando a questão da diferença – *cultura popular, cultura de massa, movimentos sociais e a produção de cultura* – à categoria de classe social. A leitura dos trechos abaixo extraídos do ementário do currículo reformulado permite reforçar essa afirmação. As duas disciplinas operam com a interface cultura-classe.

Disciplina: *Cultura organizacional da escola*

Ementa - Concepções de Cultura; Cultura popular e cultura de massa; A escola no mundo globalizado capitalista; Escola e luta de classes; Escola e Democracia; A escola como um espaço de manifestação das contradições sociais; A escola como mediadora de práticas sociais; Os intelectuais e a organização da cultura.

Conteúdo- Fazer abordagens teóricas da categoria Cultura: a Cultura como toda a produção humana. Analisar as contradições entre a produção coletiva e a apropriação privada da cultura no capitalismo. Compreender a apropriação da cultura pelas classes sociais (Disponível em <https://www.ufjf.br/deptoeducacao/disciplinas/acesso> em junho de 2012)

Disciplina: *Movimentos sociais e educação*

Ementa - Perspectivas teóricas no estudo dos movimentos sociais. Concepções e desenvolvimento histórico do movimento sindical e popular no Brasil. A dimensão educativa da ação coletiva dos movimentos sociais e a produção de cultura e consciência de classe.

Conteúdo - Compreender os paradigmas teórico-metodológicos no estudo do sindicalismo.
Compreender os Paradigmas teórico-metodológicos no estudo dos movimentos sociais.
Relacionar emergência, desenvolvimento e importância dos sindicatos brasileiros: do anarquismo ao novo sindicalismo.
Compreender o movimento sindical brasileiro nos anos 90: crise e perspectivas diante do neoliberalismo e da reestruturação produtiva

capitalista.

Compreender a questão agrária no Brasil: das ligas camponesas ao MST.

Analisar o desenvolvimento das lutas camponesas e da questão agrária na contemporaneidade.

Caracterizar a questão urbana dos movimentos populares aos novos movimentos sociais.

Compreender a Emergência dos movimentos sociais no contexto da redemocratização brasileira.

Relacionar a Globalização e o policlassismo dos movimentos sociais na contemporaneidade.

Compreender movimentos sociais como espaço de educação não-formal da sociedade civil.

Compreender o sindicalismo e experiências de formação e requalificação profissional

Compreender a experiência político-pedagógica do MST

(Disponível em <https://www.ufjf.br/deptoeducacao/disciplinas/ acesso em junho de 2012>).

Interessante observar que a disciplina Movimentos Sociais, incluída nessa análise pela aposta em seu investimento na gestão das demandas de diferença, apresenta em sua ementa e conteúdo uma abordagem na qual prevalece o debate em torno da desigualdade de classes. A presença da articulação cultura e classe pode ser interpretada com a permanência das teorizações críticas no debate educacional. A presença de autores como Antônio Gramsci, Marilena Chauí, Paulo Freire nas referências bibliográficas dessas disciplinas reafirma a pertinência dessa interpretação. Essas observações não são no sentido de desqualificar os textos em questão, mas buscam chamar a atenção para uma possibilidade bastante acionada no campo educacional, e curricular, ou seja, a incorporação das questões culturais sem necessariamente que as discussões e demandas de diferença estejam aí contempladas.

Em relação à articulação entre cultura/diversidade/demandas de diferença, terceiro momento de minha análise, foi possível constatar que ela é mobilizada nas cinco demais disciplinas – *Educação e Diversidade étnico-racial*; *Educação e Diversidade I*; *Educação e Diversidade II*; *A diversidade na mídia cinematográfica*; *Tópicos Especiais em Educação e Diversidade* – embora com sentidos múltiplos de diferença.

O sentido de diversidade tal como fixado nos debates sobre educação especial tende a aparecer como predominante no currículo reformulado. Das cinco (5) disciplinas que apresentam em seu título esse termo, em quatro (4) delas, o mesmo é abordado na perspectiva da *deficiência*. Interessante observar que as disciplinas, *Educação e*

Diversidade I, e *A diversidade na mídia cinematográfica*, deixam claro na explicitação de seus conteúdos essa associação.

Na disciplina *Educação e Diversidade I* trata-se de conhecer a história da Educação Especial a partir de diferentes abordagens filosófica, sociológica e antropológica. Como já mencionado essa disciplina é continuidade da disciplina Educação Especial do antigo currículo, o que nos leva a afirmar que neste caso, a mudança foi apenas no título, indicando talvez uma maior preocupação em adequar-se as diretrizes em vigor do que enfrentar os desafios colocados pelas políticas de diferença/identidade.

Disciplina: *Educação e Diversidade I*

Ementa - Estudo dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação para a diversidade.

Conteúdo- Conhecer a história da Educação Especial
Conhecer a abordagem filosófica da educação para a diversidade.

Conhecer a abordagem sociológica da educação para a diversidade.

Conhecer a abordagem antropológica da educação para a diversidade.

(Disponível em <https://www.ufjf.br/deptoeducacao/disciplinas/ acesso> em junho de 2012, grifo nosso).

Do mesmo modo, no caso da disciplina *A diversidade na mídia cinematográfica*, seu conteúdo apresenta o seguinte tópico: “compreender o modelo médico e o modelo social da deficiência”. Além disso, dos quatro autores referendados na bibliografia, dois são da área da Educação Especial. Ainda em relação a essa disciplina, importa sublinhar que é a única entre as nove selecionadas, que substitui o termo *diversidade* presente no título, pelo significante *diferença*, presente tanto na ementa – “análise de filmes que contemplem a questão das **diferenças** (...)”, quanto no conteúdo – “compreender a mídia cinematográfica e a visão moderna da **diferença**”; “compreender a mídia cinematográfica e a visão contemporânea da **diferença**”.

Essa substituição pode indicar uma coabitação em uma mesma cadeia de equivalência que fixa o termo “diversidade” entre os discursos da deficiência e os

discursos da alteridade na perspectiva dos Estudos Culturais. Afinal Vigiar e Punir de Foucault e Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional de Marques, dividem o espaço das referências bibliográficas indicadas para esta disciplina.

Nas duas outras disciplinas a associação entre diversidade e deficiência não é tão direta, mas está igualmente presente. Com efeito, os sentidos de diversidade ora aparecem associados a termos como “exclusão e inclusão na perspectiva freiriana”, como é o caso na disciplina *Tópicos Especiais em Educação e Diversidade*; ora reorienta o foco para a questão da “organização do trabalho escolar” ou do “espaço/tempo na escola”, como acontece na disciplina *Educação e Diversidade II*, todavia a presença da temática deficiência perpassa essas disciplinas.

A disciplina *Educação e Diversidade II*, não aborda uma perspectiva muito diferente da disciplina obrigatória módulo I. Embora em sua ementa e conteúdo não utilize o termo Educação Especial, a presença de autores como Marques e Mazzotta cujos estudos são voltados para a Educação Especial reforça tal afirmação.

Disciplina: *Educação e Diversidade II*

Ementa - Estudo da organização do trabalho escolar na perspectiva da educação para a diversidade.

Conteúdo - Compreender organização do espaço/tempo na escola. Compreender prática pedagógica para a diversidade. Compreender formação de professores para a diversidade (Disponível em <https://www.ufjf.br/deptoeducacao/disciplinas/aceso> em junho de 2012).

A última disciplina selecionada *Educação e diversidade étnico-racial*, obrigatória e ministrada no sexto (6º) período, é a única que incorpora já em seu título as questões culturais na perspectiva assumida pelo debate identitário da atualidade. A leitura da análise e ementa permite reforçar a associação entre diversidade e diferença cultural, tendo como foco as questões étnico-raciais.

Disciplina: *Educação e diversidade étnico-racial*

Ementa - Formação social brasileira e **diversidade étnica-cultural**. Processos estruturantes e constituintes das relações étnicas no Brasil. Os impactos do preconceito e da discriminação. A educação e a questão racial. Políticas afirmativas.

Conteúdo - Analisar a formação social brasileira e diversidade étnico-racial.

Compreender os processos estruturantes e constituintes: o racismo, a democracia racial e a ideologia do branqueamento. Identificar os impactos do preconceito e da discriminação: os indicadores sociais brasileiros e a situação dos negros e dos índios. Relacionar a educação e a questão racial: exclusão escolar e exclusão social. O preconceito e discriminação na escola e na sala de aula. Investigar as Políticas afirmativas para a inclusão de negros e índios (Disponível em <https://www.ufjf.br/deptoeducacao/disciplinas/acesso> em junho de 2012, grifo meu).

É possível inferir que a inclusão dessa disciplina no currículo reformulado do curso de Pedagogia, traduz o impacto, no campo educacional, da promulgação da Lei 10.639/2003. O fato de esta reforma curricular ter sido implementada em 2008 pode explicar a ênfase, nesta proposta, da questão racial a partir das reivindicações do movimento negro. Com efeito, apesar de tal disciplina citar em sua ementa a expressão diversidade étnica-cultural, sua bibliografia está toda baseada na discussão do negro.

4.2. Contextos de Formação Continuada: os Cursos da Secretaria Municipal de Educação e a Revista “Cadernos do Professor”

Como apresentado no terceiro capítulo, para fins deste estudo considere duas esferas distintas dentro do contexto de formação continuada disponíveis para os professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – os cursos oferecidos pela SME/JF e a publicação intitulada Cadernos do Professor –. Ao analisar essas esferas, meu propósito foi mais de ampliar o meu campo empírico em relação a esse tipo específico de formação do que estabelecer algum tipo de comparação entre ambas.

Desse modo organizei minhas argumentações buscando clareza e objetividade durante a análise começando pela apresentação dos textos selecionados. Após isto, me

detenho à análise dos fluxos de sentido de cultura que neles circulam de forma indiscriminada no conjunto desses textos.

4.2.1. O acervo empírico dos cursos da SME- JF

Buscando valorizar o direito à formação continuada de todos os seus profissionais, a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora criou desde o ano de 2009 uma programação que envolve cursos, grupos de estudo, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais, com o objetivo de proporcionar momentos de troca de experiências e discussões teórico-práticas para atender as especificidades da rede municipal de ensino.

Para fins de pesquisa me detive no registro e análise dos cursos a partir do ano de 2010 por ser o ano em que se organizou um folder oficial com todos os cursos oferecidos. Todas as escolas da rede receberam este folder para efeito de divulgação entre os docentes. Neste estudo utilizei-me para cada ano analisado (2010, 2011) tanto a programação completa contida nos folders quanto o relatório final de atividades e participantes elaborado pelo Departamento de Políticas de Formação da SME/JF.

No ano de 2010, foram oferecidas pelo Centro de Formação do Professor (CFP) 30 modalidades de cursos, que foram organizadas em seis eixos de trabalho: Eixo1 - *Infância e Educação* / Eixo2 - *Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática* / Eixo3 - *Diversidade e Educação* / Eixo4 - *Cultura, Arte e Educação* / Eixo5 - *Educação e tecnologias da informação e comunicação (TIC)* / e Eixo6 - *Gestão da escola*.

O público participante é composto de uma maneira geral por educadores (as) e coordenadores (as) das creches/escolas públicas e filantrópicas, professores (as), coordenadores (as) e diretores (as) das escolas conveniadas e municipais.

Na programação de 2011 ocorreram algumas mudanças de nomenclatura que merecem ser destacadas. Ao invés de seis eixos como na programação de 2010, as atividades pedagógicas passaram a ser organizadas em torno de três eixos: Eixo1 - *Currículo e Práticas Pedagógicas* / Eixo2 - *Currículo, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)* / e o Eixo3 - *Currículo e Gestão da Escola*. Nesse formato mais recente o Eixo1 passa a abarcar os quatro primeiros eixos existentes na estrutura organizacional de 2010. Além disso, ao contrário do ano anterior, em que o termo currículo estava ausente nos títulos propostos para os seis eixos, na proposta de 2011 em todos os eixos esse significante se faz presente.

Para selecionar os cursos de formação continuada utilizei os mesmos critérios empregados para as disciplinas do currículo de Pedagogia: a presença nos títulos (neste caso nos eixos e seus respectivos cursos) de um ou mais termos relativos ao campo semântico já citado. Desse modo em um primeiro momento selecionei na programação de 2010, os eixos três (3) e quatro (4) e na programação de 2011, os três (3) eixos, na medida em que todos continham os significantes aqui privilegiados. Após uma leitura mais atenta de cada atividade proposta nesses diferentes eixos, reduzi meu universo de análise.

Desse modo, meu acervo empírico passou a se constituir dos eixos **três (3) – Diversidade e educação – e quatro (4) – Cultura, arte e educação – do ano de 2010 e no caso da programação de 2011 minha análise se limitou ao eixo³⁰**, mais precisamente aos subeixos *Currículo, cultura e artes e Currículo e diversidade*.

Além dessas atividades pedagógicas promovidas pelo Centro de Formação do Professor, meu acervo empírico relativo ao contexto de formação continuada, também se constitui de textos publicados na Revista Caderno do Professor. Estas revistas são publicadas pela Secretaria Municipal de Educação desde o ano de 1993, mas durante certo período ocorreu uma pausa nessa publicação, cujo motivo não foi possível ser esclarecido. A retomada aconteceu em 1997 devido ao contexto de mudanças no ensino de Juiz de Fora como já explicitado no capítulo 3.

Procurando subsidiar minha questão de pesquisa, fiz um apanhado longitudinal dessas revistas, as quais tive acesso na Biblioteca do Professor pertencente ao Centro de Formação do Professor (CFP). Não foi possível analisar todas as edições devido à ausência de alguns exemplares no acervo da biblioteca, visto que, a cada ano geralmente são publicadas de uma a três revistas. Porém, fiz o registro de vinte (20) edições ao longo desses dezenove (19) anos de publicação.

Busquei no sumário dessas revistas analisar detalhadamente os títulos dos artigos que compõem as mesmas, utilizando-me do mesmo critério de seleção feito com as disciplinas do currículo de Pedagogia. Dessa forma, procurei destacar aqueles artigos que trouxessem diretamente em sua nomenclatura significantes privilegiados neste estudo como diversidade, currículo e cultura.

³⁰O eixo 1 passou a ter como linha norteadora de estudo a temática **Currículo e Práticas Pedagógicas** que se subdividiu nos seguintes subeixos: (i) currículo e infância, (ii) currículo e linguagem, (iii) currículo e matemática, (iv) currículo e ciências naturais, (v) currículo e geografia, (vi) currículo e línguas estrangeiras (vii) currículo, cultura e artes, (viii) currículo e educação física, (ix) currículo e diversidade.

Das vinte edições analisadas cada uma tendo em média de 9 a 11 artigos, selecionei dois (2) deles que tratam diretamente dos significantes aqui considerados. São eles: *Dimensões da Ação Pedagógica* – sem autor específico por se tratar de uma edição especial destinada a servir como diretrizes ou linhas norteadoras para o corpo docente (2003) e *Currículo e Multiculturalismo* da autora Renata Rainho (2004).

4.2.2 – Fluxos de sentido de cultura em contextos de formação continuada

Uma primeira observação que se impõe diz respeito ao fato de nesses títulos, os termos “cultura” e “currículo” não aparecerem de forma articulada, como igualmente foi apontado para os títulos das nove disciplinas do currículo de Pedagogia analisadas.

Todavia, um deslocamento importante em termos de articulação entre esses termos pode ser sublinhado quando comparamos os contextos de formação inicial e continuada. No caso do segundo contexto, e em particular na programação dos cursos de 2011 oferecida pelo Centro de Formação Docente, a relação entre currículo e cultura se estabelece pela definição da segunda como uma dimensão do campo do currículo.

Com efeito, os cursos *Currículo, cultura e artes* e *Currículo e diversidade* se inserem, entre outros, no Eixo 1, nomeado “Currículo e Práticas Pedagógicas”. Do mesmo modo, o texto *Currículo e Multiculturalismo* publicado na Revista Cadernos do Professor reforça esse tipo de articulação, situando o debate cultural no campo curricular.

(...) pode-se concluir que o currículo pós-crítico é um movimento pós-moderno, que rompe claramente com o ensino tradicional e amplia o currículo crítico em seus questionamentos. A palavra chave do currículo pós-crítico é o MULTICULTURALISMO.

O currículo passa a ter uma preocupação com a linguagem oral e escrita utilizada nas escolas, por acreditar que os preconceitos e as ideologias são discursivamente produzidos (Pós-estruturalismo). Há portanto, destaque para análise do discurso e o significado dos conteúdos, aprofundando-se os questionamentos da teoria crítica no que tange a dominação cultural. O movimento Pós-crítico enfatiza a subjetividade, a construção de identidade, a cultura. (RAINHO, R. Cadernos do Professor, Ano XII, n.14 p.22)

Tomando como foco para a análise os tipos de demandas sociais que estão recontextualizadas nesses textos, é possível perceber a ausência de vestígios de demandas de igualdade que muitas vezes (con)fundem diversidade com desigualdade.

As demandas de diferença – em suas múltiplas variações - se encontram, por sua vez, representadas tanto nos cursos como nos textos analisados.

Uma leitura atenta dos títulos e objetivos dos cursos dos diferentes eixos selecionados coloca em evidência que nesses contextos de formação continuada diferentes sentidos são articulados na definição do significante “diversidade”:

Entre os cursos do *Eixo3 – Diversidade e Educação* de 2010 e do *Eixo1* de 2011 – *Currículo e Práticas Pedagógicas*, a presença de cursos como Atendimento Educacional Especializado – AEE, Libras I e II é um vestígio da mobilização de lógicas de equivalência entre diversidade e deficiência como, por exemplo, ocorre nos objetivos do curso *Educar na diversidade I e II (2010)*,

Objetivo: proporcionar aos professores a reflexão e possibilitar a construção de práticas educativas que contemplem a **diversidade presente na sala de aula – foco: deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e TGD** – (Centro de Formação do Professor-programação 2010, p.8).

Nesses mesmos eixos encontram-se cursos que operam com o sentido de diversidade como equivalente à diferença cultural. Essa articulação se manifesta mobilizando múltiplos sentidos de diferença. Se analisarmos, por exemplo, os cursos que configuram o *Eixo4 (Cultura, Arte e Educação*³¹) da programação de 2010, ou os cursos que da mesma maneira configuram o subeixo *Currículo, cultura e artes*, pertencente ao *Eixo1* da programação 2011, o significante cultura fixado remete direta e exclusivamente às manifestações culturais (dança, música, teatro, cinema, artes visuais).

Observando os títulos dos cursos oferecidos é possível depreender que a ênfase dada aos aspectos culturais está associada a manifestações artísticas que reúnem repertório variado das diferentes formas de expressão da cultura numa perspectiva de tradição, de cultura como objeto coisificado a ser transmitido e preservado por diferentes gerações. Essa afirmação fica mais evidente quando nos objetivos dos cursos, por exemplo,

Café e cinema no centro

Objetivos: discutir temas relevantes para a educação através de filmes e debates com autores.

³¹O eixo 4 é composto dos seguintes cursos: Música na escola: práticas e recursos, Juiz de Fora em canto, Grupo de estudos: dinamização da leitura na escola, Grupo de estudos: arte e cultura, Curso de contação de história, Oficinas de sensibilização/criação em artes (artes visuais-dança-teatro-literatura), Café e cinema no centro, Vivências artístico-culturais, Corais – EnCanto e Cantoria.

Vivências artístico-culturais

Objetivos: promover o contato com produções artísticas e culturais variadas e inovadoras a fim de que os docentes conheçam as muitas possibilidades de expressão, ampliando seu referencial estético.

Essa associação discursiva entre cultura e manifestações culturais é reforçada também na explicitação do objetivo desse curso:

(...)ampliar e aprofundar o estudo da arte/educação, discutir questões práticas a partir do referencial teórico mais atualizado, analisando as **especificidades de cada linguagem e suas interlocuções (Grupo de estudos;arte e cultura, grifo meu).**

Outro fluxo de sentido que também está presente nesse contexto – seja nos cursos, seja nos textos do Caderno do Professor – associa diversidade às diferenças culturais. Em relação aos cursos um exemplo pode ser encontrado no objetivo formulado para o grupo de estudos que integra o Eixo3 da programação de 2010.

Grupo de estudos – Relações raciais e de gênero, culturas e educação

Objetivo: refletir sobre as ações e projetos pedagógicos voltados para o ensino da temática “história e **cultura afro-brasileira e de gênero**” desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a base legal 10.639/03 e 11.645/08. (grifo meu).

Essa associação discursiva entre diversidade e diferença cultural está não apenas presente, mas principalmente sustentada do ponto de vista teórico, em diálogo com o campo do currículo como indica a presença de autores como Canen (2002); Corazza (2001); Moreira (1995) e Silva (2002) na bibliografia de um dos textos selecionados.

Com efeito, essa interlocução teórica autoriza esse tipo de associação como deixam transparecer as passagens abaixo extraídas do texto mencionado para esta análise.

A valorização da diversidade, “do diferente”, gera consequentemente uma ampla discussão das causas das diferenças e já não mais uma crítica mercadológica, mas uma crítica que BOURDIEU (apud SILVA, 2002) tratou como “Capital Humano”, em que a dominação da cultura é desvelada, o que faz os educadores repensarem com o auxílio da Sociologia e da Antropologia, se é possível continuar hierarquizando as culturas”. (RAINHO, R. Cadernos do Professor, Ano XII, n.14, p.23)

O outro trecho diz que,

A diversidade no currículo gerará constantes conflitos. A diferença é que esses conflitos sempre estiveram presentes na escola, mas é somente no currículo pós-crítico que são desvelados. Se alguns se escondiam diante de uma “pseudoneutralidade”, se recusando a repensar as práticas opressivas de ensino, o currículo pós-crítico vai colocar as diferenças na berlinda”(RAINHO, R. Cadernos do Professor, Ano XII, n.14, p.24).

Essa perspectiva teórica está presente, nesses espaços de formação continuada, circulando e oferecendo argumentos que orientam a ação pedagógica cotidiana, como por exemplo, o diálogo intercultural, expresso na passagem abaixo extraída de outro artigo, tomado como aposta política e pedagógica para enfrentar os desafios que interpelam a escola na atualidade,

É este diálogo intercultural que poderá abrir espaços de negociação o e/ou mesmo denunciar, de forma fundamentada, processos de intolerância e intransigência postos em curso por diferentes grupos e atores sociais. (Trecho extraído do artigo Dimensões da Ação Pedagógica. Cadernos do Professor, Ano XI, Edição Especial, p.22, 2003).

Considerando estes contextos de formação continuada como contextos de prática, de acordo com o ciclo de políticas de Ball (2001) procurei pensar nas ênfases e nos apagamentos que fazem parte deste jogo político que dita ainda que provisoriamente, o que é discutido e legitimado nesses espaços de formação, verificando em que medida os sentidos de cultura são traçados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) na abordagem discursiva uma forma de nomear e narrar o real em nosso tempo que simultaneamente se assume descrevendo-o intervindo sobre ele, reconfigurando-o ou buscando fazê-lo, frente a outras formas de representar o real. De modo que há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos (BURITY, 2010 p.2).

Como apontado no começo deste estudo, neste momento em que a escola encontra-se sob suspeita (GABRIEL, 2008), imersa em incertezas quanto a potencialidade de lidar com as tantas demandas de diferença que são endereçadas a ela juntamente com os professores, acredito ser importante trazer para a pauta de discussão “como a produção da identidade e da diferença se constituem nos contextos de formação”. Afinal, dentre tantas outras funções que a escola e os professores passaram a abarcar, acredito ser importante fixar que este ainda é um lugar de construção do conhecimento, sendo que o seu desenvolvimento está atrelado a processos de seleção, organização, hibridização de conteúdos de ensino, de práticas pedagógicas e posicionamentos políticos.

Ao encerrar este meu estudo, acredito ser pertinente retomar as questões iniciais que o impulsionaram: 1º) Quais os sentidos de cultura que estão sendo fixados como hegemônicos nos espaços de formação? 2º) Como estão sendo operadas as lógicas de equivalência e diferença neste contextos discursivos e quais os discursos que se articulam dentro dessas lógicas?

Acredito que a relevância e pertinência deste estudo, como procurei demonstrar no primeiro capítulo, pode ser reafirmada quando ainda constatamos poucas pesquisas que procuram relacionar as questões culturais com a produção curricular voltada para a formação de professores das séries iniciais numa perspectiva inter/multicultural

Na busca de responder as questões colocadas, pautei-me na teoria discursiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), considerando-a como abordagem teórico-metodológica orientadora de minha pesquisa. Tomando tal abordagem como pano de fundo, fiz a escolha de estreitar o diálogo com e no campo do currículo para dar conta do questionamento norteador do presente estudo, ou seja, quais são os processos de

identificação/ significação mobilizados nos espaços de formação de professores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora?

Meu olhar sobre o objeto investigativo foi subsidiado por estas duas vertentes. Em primeiro lugar tomando a categoria discurso como uma prática constituinte do social imbricada às relações de poder, procurei olhar para os textos curriculares produzidos nesses espaços como produções discursivas, resultantes de práticas articulatórias responsáveis pela tessitura do real, procurando fugir das análises, bipartidas e polarizadas da utilização da linguagem.

Em segundo lugar apoiada nas contribuições dos estudos de currículo, pude perceber a importância da compreensão das especificidades dos contextos de prática onde acontecem os processos de hibridização e recontextualização dos discursos produzidos no contexto de produção de textos. Por meio da análise do acervo textual constituído de ementas, conteúdos, objetivos e bibliografias – das disciplinas do curso de Pedagogia, dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação do Professor – bem como de artigos publicados na revista *Cadernos do Professor*; busquei elementos que pudessem servir de “pistas” para perceber, as ambivalências e o caráter híbrido do processo de significação de cultura nos contextos de prática considerados nesta análise.

Em relação ao contexto de formação inicial pôde-se perceber que a reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, contemplou em sua proposta as questões culturais. Se por um lado, apenas 9 (nove) disciplinas de um conjunto de setenta e sete (77) apresentam em seus títulos pistas textuais da presença da incorporação dos debates culturais, de outro lado importa destacar que das nove disciplinas as quais selecionei para investigar os fluxos culturais presentes, quatro delas, entraram como disciplinas obrigatórias na grade curricular.

Sem sombra de dúvida, isso representou um avanço significativo em relação ao currículo antigo, onde só constava uma disciplina que estabelecia alguma aproximação com essa temática. Foi possível perceber diferentes fluxos de sentidos de cultura nos contextos de formação analisados que são mobilizados em função das demandas de igualdade e de diferença que eles procuram satisfazer.

Quando associados às demandas da diferença esses fluxos se hibridizam com outros como os de deficiência e/ou diversidade étnico-racial, de gênero, entre outros. O entendimento de cultura como manifestação cultural também se faz muito presente quando participa das disputas em torno das fixações de sentido de cultura e diversidade.

Os autores referendados no campo do currículo e da cultura aparecem ainda de maneira restrita na bibliografia das disciplinas selecionadas, deixando a entender que a interface currículo e cultura mobilizada neste estudo não se faz presente de forma substantiva no currículo de Pedagogia.

Sobre a fixação dos sentidos de cultura que perpassam o campo da formação continuada foi possível perceber que os discursos que giram em torno das questões culturais se aproximam ora dos estudos da deficiência no âmbito da educação especial, ora dos estudos culturais, e dos debates do campo do currículo.

Ao procurar ver os fluxos de sentidos de *cultura, diversidade e currículo* construídos nos espaços de formação docente, podemos afirmar a presença de uma tendência mais forte da abordagem da educação especial para qualificar a diversidade do que a perspectiva cultural. Essa última está presente contribuindo para deslocar as fronteiras que fixam os sentidos do que é e do que não é a interface cultura-diferença-curriculum.

Assim, penso que esta dissertação, ao procurar explorar o significativo cultura pode gerar novas interlocuções para pensar a importância e os papéis desempenhados pelos contextos de formação inicial e continuada, considerados para efeito desta análise, como contextos de prática. Contextos estes onde os conhecimentos pedagógicos considerados válidos a serem ensinados aos futuros docentes e aos docentes já em exercício são constantemente recontextualizados e hibridizados .

Embasando-me nas perspectivas de cunho pós-estruturalista, a análise apontou que a incorporação desses diferentes fluxos deixa de fora dessas cadeias de sentido contingenciais outros fluxos de sentidos que nos limites dessa análise não foram explorados. Isso significa que como pesquisadores e professores somos interpelados em permanência por antigas e novas demandas cuja gestão mobiliza novas estratégias, novas respostas sempre provisórias e incompletas.

Não se trata de defender com isso um vale tudo, mas sim de reconhecer nossos limites e responsabilidades frente às escolhas que nos ajudam a trilhar os muitos caminhos de nosso cotidiano profissional. Por ora, e por não encontrar ainda uma formulação mais satisfatória, proponho fechar, provisoriamente, essa pesquisa, trazendo uma reflexão do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos quando este afirma:

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas. (Boaventura de Sousa Santos).

O desafio está posto às escolas, às universidades, aos currículos, que como espaços produtores de diferença/identidade não podem ficar imunes a essa questão. Em tempos de incertezas, são várias as estratégias possíveis para tal enfrentamento. Essa dissertação procurou apresentar e analisar uma, entre tantas outras possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cultura, Cidadania e Diferença na escola**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003.

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 março de 2012.

APPADURAI, A. **La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

APPADURAI, A. **Dimensões Culturais da Globalização: A modernidade sem peias**. Cap.2 e 9.: Teorema, 2004.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, nº 2, p. 99-116. Dezembro, 2001.

BARROS, Maria Elisabeth Barros e. **Formação de Professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 3, p.68-92.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Ano CXXX, n. 248, p. 27833-27841, 23 de dez. 1996.

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

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BURITY, Joanildo A. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**. [online]. 2010, n.22, pp. 01-23.

CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANCLINI, Nestor G. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana. Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. 96p.

CANDAU, Vera Maria. (org) - **Magistério, construção cotidiana** – 4ª edição, editora vozes – Petrópolis, RJ, 2001.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. www.scielo.com.br acesso em julho de 2012.

CANEN e CANEN. **Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber.** Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez 2005.

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 8, p. 175, 176.

CANEN & XAVIER. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. www.scielo.com.br. acesso em julho de 2012.

CASTRO, Marcela Moraes de. **Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

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

CEZÁRIO. Alexander Lacerda. **Escola, cultura e relações de poder: o professor e o processo de formação identitária – cultural numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Manaus.** 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo e Política Cultural.** In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: Dp & A, 1998. Cap. 2, p. 37-68.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia.** Revista Brasileira de Educação, Rio Grande do Sul, n. 23, p.36-59, jul. 2003.

_____. **Poder, discurso e política cultural; contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo.** In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

FONTOURA, H.A. et alii. **Formação de professoras , cultura: conhecimento em bordado.** In FONTOURA, H.A.; SILVA M. (orgs) , **Formação de professores , culturas: desafios à pós-graduação em suas múltiplas dimensões ,** Rio de Janeiro, ANPED, 2011s

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do**

conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.

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

GABRIEL, Carmen Teresa. **Escola e Cultura: uma articulação inevitável e conflituosa.** In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2000. Cap.2, p. 17-46.

_____. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2008. Cap. 8, p. 212-244.

_____. **Estudos curriculares face às demandas de nosso tempo presente.** Texto apresentado na conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação. UFRJ. 2011.

_____. **Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa.** In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** 6ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008 a.

_____. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”.** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008b.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura.** In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC editora, 1989

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v22, n2, pp.15-46, jul./dez, 1997.

JANOÁRIO, Ricardo de Souza. **Gestão multicultural.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

INFORMATIVO REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PEDAGOGIA, Juiz de Fora, novembro de 2010.

JUIZ DE FORA. Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação - 1997/2000.

_____.Decreto n.004/99, de 13 de maio de 1999. Avalia a atuação da Secretaria Municipal de educação de Juiz de Fora nos anos de 1997 e 1998. In: **Cadernos para o Professor.** Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. N.8, jun. 1999.

KUENZER, Acácia; MACHADO, Lucília. **A pedagogia tecnicista.** In: MELLO, G.N.(Org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo, Loyola,1984. p.29-52 .

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, Pedagogos, Para Quê?** 9ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação, n° 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. 2006 a.

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

_____. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 232 p. 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo**. (capítulo de livro, no prelo), 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth, **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação?** In: Reunião Anual da Anped 23ª. Caxambu (MG). 1 CD-ROM, 2000.

MACEDO, Elisabeth. **Currículo e hibridismo: para politizar o conceito de cultura**. Educação em Foco [ufjf], Juiz de Fora: v. 8, n. 1-2, p. 13 - 30, mar./fev. 2003.

_____. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento: Uma visão cultural do currículo de ciências**. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas. Papirus, 119-152, 2004.

_____. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, pp.285-372, mai/ago.2006 a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>>.

_____. Currículo: **Política, Cultura e Poder**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, jul/dez 2006 b. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>.

_____. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos**

PCNs. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade: Campinas, vol.27, n.94, pp.47-69, jan./abr, 2006.

MENDONÇA, & RODRIGUES. **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.156-168, mai/jun/jul/ago 2003.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. **O contexto da prática nas políticas de currículo**. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Políticas de currículo no Brasil e em Portugal. Porto: PROFEDIÇÕES, 2008.

OLIVEIRA, Luciana Castro. **A formação continuada docente em Juiz de Fora: construindo a “Escola do Caminho Novo”?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

PUGAS. Márcia Cristina de Souza. **Identidade Nacional: sentidos negociados no currículo de história das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RAINHO, R. **Currículo e Multiculturalismo**. In: Cadernos do Professor, Ano XII, n.14, p.22, 2004.

SARMENTO, Diva Chaves. **Construindo o Caminho Novo: mais uma etapa**. In: **Cadernos para o Professor**. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. n.10, jun., 2000a. p.82-99.

_____. **Construindo o Caminho Novo**. In: **Cadernos para o Professor**. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Edição Especial. Ano VIII, 2000b. p.7- 23.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000. Cap. 2, p. 73-102.

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

SOARES, Glória Regina Graçano. **O currículo de formação de professores das séries iniciais: dialogando com as questões culturais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TURA. Maria de Lourdes Rangel. **Os sentidos da cultura na escola de ensino fundamental**. In: FONTOURA, H.A.; SILVA M. (orgs), Formação de professores,

culturas: desafios à pós-graduação em suas múltiplas dimensões, Rio de Janeiro, ANPED, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Rev. Bras. Educ. n°. 23 Rio de Janeiro May/Aug. 2003

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Prof^a. Diva Sarmiento Chaves

Vice- Diretora: Prof^a. Regina Coeli

CURSO DE PEDAGOGIA

Coordenador: Prof. Rubens Luiz Rodrigues

INFORMATIVO
REESTRUTURAÇÃO
CURRICULAR
PEDAGOGIA 2011

Juiz de Fora, novembro de 2010

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Rubens Luiz Rodrigues
Coordenador do Curso de Pedagogia
Novembro de 2010

INTRODUÇÃO

A **Reestruturação Curricular da Pedagogia**, agora apresentada sumariamente, é fruto de um trabalho promovido pela Coordenação de curso de Pedagogia – novembro de 2004 a maio de 2007 – congregando uma participação significativa dos professores da FAGED e alunos do Curso de Pedagogia. Contou-se com o apoio expressivo da Direção da Faculdade de Educação, de seus Departamentos e do Diretório Acadêmico da Pedagogia.

As reflexões aqui destacadas baseiam-se também em estudos que focalizaram o **Curso de Pedagogia**, o **perfil do aluno** desse Curso e a **percepção de professores** frente ao Currículo desenvolvido. Considerou-se também os **debates regionais** realizados entre coordenadores do Curso de Pedagogia da IFES Mineiras, os **encontros nacionais** de coordenadores de Pedagogia e ainda a **Resolução do Conselho Nacional de Educação** que instituiu as **Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia**, homologadas em maio/ 2006.

A reestruturação curricular desse curso de Pedagogia da UFJF baseia-se, pois nessa Resolução do CNE e considera tanto as discussões promovidas e realizadas no interior da FAGED/UFJF, bem como aquelas promovidas e desenvolvidas pelas Instituições Públicas do Ensino Superior Brasileiras. No presente documento são apresentadas, informações sobre:

1. Reestruturação Curricular da Pedagogia UFJF: uma síntese
 - a. Informações iniciais
 - b. Formação a ser desenvolvida
 - c. Organização dos núcleos previstos
 - d. Prática Escolar e Estágio supervisionado
 - e. A Pesquisa no Curso de Pedagogia
 - f. A Formação para a Docência
 - g. Gestão Educacional
 - h. Carga horária e duração do curso
2. Perfil do egresso
3. Estruturação curricular
4. Atividades Culturais e Outras Atividades Teórico-Práticas
5. Flexibilização do horário
6. Ementas e Programas - Atividades Acadêmicas Previstas
7. Sobre questões transitórias
8. Processo e Formas de Avaliação da Reestruturação Curricular
9. Anexos A - Desenho curricular do Curso de Pedagogia

B - Listagem das disciplinas e ementas

C - Fluxo Curricular – disciplinas obrigatórias por período (novo currículo)

D - Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

1. REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA PEDAGOGIA UFJF: UMA SÍNTESE

1.a INFORMAÇÕES INICIAIS

Curriculo elaborado à luz das DCNs e das demandas e possibilidades acadêmicas da FAGED - Aprovado na Unidade e nas Instâncias Superiores da UFJF em 2007 – Implantação – 1º Semestre de 2008

1. b. FORMAÇÃO A SER DESENVOLVIDA

O Profissional, Licenciado em Pedagogia, poderá atuar em espaços escolares e não escolares. Embora articuladas, serão destacadas as dimensões da **Docência** – Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA; **Gestão Educacional** e **Investigação Educacional** como partes integrantes do processo de formação do pedagogo, a partir de **quatro eixos curriculares**: fundamentos, gestão educacional, saberes escolares e eixo transversal.

1. c. ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS PREVISTOS

O Curso de Pedagogia contemplará **três núcleos articulados** entre si: núcleo de **estudos básicos**, núcleo de **aprofundamento e diversificação de estudos** e núcleo de **estudos integradores**, conforme a indicação do Artigo 6º. da Resolução CNE/CP No. 1. de 15 de maio de 2006. Esses núcleos, no âmbito dessa proposta são articulados da seguinte forma:

- 1) núcleo de estudos básicos** – formado por disciplinas obrigatórias pertencentes aos quatro eixos curriculares.
- 2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** – formado por atividades eletivas, a partir dos interesses temáticos específicos, considerando os eixos integradores, os focos de estudo e/ou as dimensões do processo de formação. Grupos de pesquisa e seminários temáticos serão oferecidos.
- 3) núcleo de estudos integradores** – as atividades ligadas à iniciação científica, serviço de tutoria, monitoria - seja ligada à prática docente, à gestão educacional, à pesquisa ou ao estágio curricular - poderão compor esse núcleo. Seminários temáticos serão também contemplados, além de atividades acadêmicas diversas realizadas por iniciativa discente.

1. d. PRÁTICA ESCOLAR E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A **prática** é trabalhada de forma, de acordo com o estabelecido pelas disciplinas cursadas de modo a favorecer o contato direto do cursista com o campo de trabalho futuro, possibilitando uma reflexão que articule as dimensões do estudo teórico, da transposição didática, e a produção e difusão do conhecimento.

Dada a importância conferida ao **estágio**, optou-se por criar uma coordenação de estágio – abrigoando o curso de Pedagogia e as demais Licenciaturas. As atividades de estágio serão realizadas em horário distinto do turno cursado pelo aluno. O estágio é entendido em seu caráter transdisciplinar e está organizado da seguinte forma:

Estágio (I) - Prat Esc c/ estágio sup. em Edu Infantil I 60 horas

Estágio (II): Prat. Esc c/ est. sup. Séries In Ens Fun.I 60 horas

Estágio (III): Prat Esc. c/ est. Sup. em Alfabetização I 60 horas

Estágio (IV): Prat. c/ est. Sup. em Gestão Escolar I 60 horas

Estágio (V): Prat c/ est. sup. em EJA I 60 horas

Estágio VI (opc) – Prat. c/ est sup. espaços não escolares 60 horas

TOTAL de CARGA HORÁRIA MÍNIMA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO = 300 horas

1. e. A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Serão oferecidas duas disciplinas obrigatórias de pesquisa educacional. Serão também ofertadas no currículo outras atividades acadêmicas na área de pesquisa, seguindo a área temática de interesse, guardando relação com os diversos eixos. A inscrição em atividade prevista na matriz curricular envolvendo grupos de pesquisa temáticos (por eixo), bem como a participação efetiva em grupos orgânicos de pesquisa na FACED – como bolsista ou voluntário – são computados no processo de formação acadêmica e também no registro de créditos desse aluno. Entre o 7º. e 8º. períodos, espera-se que cada aluno construa um **Trabalho de Conclusão de Curso**, expressando os conhecimentos refletidos e criados nesse processo.

1. f. A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Além de um conjunto das atividades no currículo, no **eixo saberes escolares** são destacadas disciplinas que focalizam aspectos teóricos e metodológicos dessa formação. Tais disciplinas focalizam os seguintes saberes: “Fundamentos teórico metodológicos do ensino de Geografia I”; Fund ...“História 1”; “ Fund....Português 1”; “ Fund.... Alfabetização 1”; “Fund. Matemática 1”; “Fund.... Ciências 1”, Fund...Artes 1”; “Fund..... EJA 1”; “Fund.... Educação Infantil 1” . Além das clássicas disciplinas de “Fundamentos da Educação”, outras disciplinas, no eixo Transversal são obrigatórias nesse currículo, a saber : “Educação e diversidade Étnico-racial”; “Pesquisa”; “Práticas textuais”, “Educação e Diversidade”, “LIBRAS”, “Corporeidade e cultura de movimento”.

1. g. GESTÃO EDUCACIONAL

Compreendendo a docência como base desse processo, entende-se que é o conjunto curricular que propicia a formação para a gestão pedagógica e não apenas parte dele. No entanto, em caráter de delimitação, pode-se dizer que as disciplinas centralmente comprometidas com a gestão são: Trabalho e Educação; Avaliação e Medidas Educacionais; Currículo e Organização Pedagógica; Políticas Públicas Educacionais; Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares; Gestão e Organização dos Sistemas Escolares; Políticas de Educação para a Infância; Educação

Brasileira: legislação e sistema, entre outras disciplinas/atividades eletivas e ou opcionais.

1. h. CARGA HORÁRIA E DURAÇÃO DO CURSO

“O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de **3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico**”, conforme Art 7º da Resolução CNE/ CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. No atual currículo, prevê-se um total de **3220 horas**. **Tempo mínimo de integralização do curso: quatro anos**.

O aluno que não puder desenvolver o estágio da forma indicada – durante o seu curso – poderá fazê-lo ao seu final, quando concluídos os créditos, ou ainda, no meio do curso, adiando da mesma forma, pelo menos um período referente à sua conclusão.

Os estudantes poderão computar **créditos** por intermédio de diversas **atividades acadêmicas**: disciplinas regulares, disciplinas especiais, programa de estudo orientado, atividades práticas, estágio supervisionado, entre outras. Ao final do curso o aluno reunirá condições de apresentar um **Trabalho de Conclusão de Curso**, em que revelará o conhecimento construído nesse processo, a partir do conjunto de atividades propostas pelo currículo e da trajetória feita pelo aluno.

2. PERFIL DO EGRESSO

Em consonância com os debates ocorridos sobre a Pedagogia, tendo como referência as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, entende-se que o Profissional, Licenciado em Pedagogia poderá atuar em espaços escolares e não escolares, desenvolvendo, acompanhando, participando e propondo formas de gestão educacional a partir dos princípios da gestão democrática sempre observando, respeitando e valorizando a diversidade humana. Lidará, portanto com sujeitos concretos num contexto específico.

O pedagogo tem a função de atuar no sentido de prover as condições básicas para o desenvolvimento adequado das atividades educacionais no interior dos ambientes escolares e não escolares, buscando as condições de trabalho mais adequadas e necessárias ao bom desenvolvimento do processo educacional.

No âmbito da **gestão educacional**, cabe ao pedagogo a coordenação dos trabalhos desenvolvidos nos espaços educacionais. Este profissional deverá ser capaz não somente de orientar as instituições educacionais quanto às condições legais de seu funcionamento. Numa concepção de gestão democrática, cabe a esse profissional, estimular, propor e participar de processos que desencadeiem o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho educacional, incluindo atividades relacionadas ao planejamento, construção e avaliação de propostas pedagógicas referenciadas nos

projetos políticos pedagógicos construídos coletivamente, tendo em vista a diversidade humana e cultural próprias ao campo educativo.

No que se refere à **docência**, o pedagogo tem sua atuação voltada para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A Alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos também devem constituir um foco de sua atuação. Nesse contexto torna-se necessário um esforço de conjugação contínua entre a busca de um conhecimento profundo dos conteúdos básicos e das metodologias que tornam possível a transformação desses conteúdos em saberes escolares.

Na interseção dos campos de atuação gestão educacional e docência, situa-se a dimensão da **investigação dos processos educativos**. Cabe também ao pedagogo, investigar questões educacionais, produzir e difundir o conhecimento construído. Mesmo reconhecendo que o Curso de Pedagogia é um processo de formação inicial, defende-se a importância de que esses três campos sejam trabalhados no interior do curso visando uma atuação articulada entre gestão, docência e pesquisa de forma a retro-alimentar continuamente a praxis pedagógica, construída a partir dessa base.

O profissional do curso de Pedagogia deverá ser capacitado para trabalhar:

- em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Gestão Escolar – lidando portanto com crianças, jovens e adultos e profissionais da educação, num trabalho cooperativo;
- de forma interdisciplinar, primando pela postura investigativa que faz de cada desafio e problema encontrado, uma oportunidade, não só de descobrir e decifrar o problema, mas um recurso para buscar, propor e realizar ações pertinentes aos objetivos educacionais traçados;
- aprimorando sempre sua prática pedagógica baseada nos princípios de uma educação democrática e pública, defendendo e construindo possibilidades de garantir sempre mais o acesso irrestrito a essa educação para a diversidade humana;
- buscando relações entre as micro ações cotidianas e as ações num nível macro interferindo nos projetos e políticas educacionais, visualizando as necessidades e possibilidades de uma educação para todos.

3. ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Tendo em mente a historicidade dos sujeitos com os quais se trabalha em educação, busca-se, ao visualizar os acadêmicos, considerar também de forma concreta os alunos e outros profissionais da educação com os quais os futuros profissionais vão se relacionar. As diversas atividades acadêmicas curriculares são pensadas a partir dos focos específicos que se entrelaçam: a **iniciação universitária**, tendo em vista a chegada do aluno na universidade; a **educação infantil** – onde são focalizadas a história e as demandas específicas desse nível de ensino com o qual o aluno deverá trabalhar; os **anos iniciais do ensino fundamental** – conteúdos e metodologias próprias são aqui destacados, preparando o Pedagogo para seu trabalho futuro; a **gestão educacional** – reflexões sobre esse campo de atuação serão desenvolvidas qualificando a formação desse profissional. Em todo esse processo a dimensão da pesquisa deverá ser estimulada e desenvolvida.

Em cada foco destacado, estudos, práticas, disciplinas, estágios e demais atividades serão desenvolvidos de forma a possibilitar a construção de uma **sistematização acadêmica** desse percurso, revelada através de um Trabalho de Conclusão de curso.

A partir dos “focos” destacados - Iniciação Universitária; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Gestão Educacional; Sistematização acadêmica – busca-se uma maior articulação entre uma abordagem geral e sua contextualização num tempo e espaço determinado, propiciando aproximações necessárias entre o conhecimento teórico e seu significado social.

A seguir, será apresentado o conjunto de disciplinas e/ou atividades que compõe o currículo da Pedagogia. As disciplinas serão apresentadas por eixo. Assim no núcleo básico elegeram-se as seguintes **disciplinas obrigatórias**:

3.1. Eixo de Fundamentos:

- História da Educação; **2.** Educação e diversidade Étnico-racial; **3.** Filosofia da Educação; **4.** Sociologia da Educação ; **5.** Antropologia e Educação; **6.** Psicologia da Educação I ; **7.** Psicologia da Educação II.

3.2. Eixo de Gestão Educacional:

- **8.** Trabalho e Educação; **9.** Avaliação e Medidas Educacionais; **10.** Currículo e Organização Pedagógica; **11.** Políticas Públicas Educacionais; **12.** Planejamento

da Educação: sistema e unidades escolares; **13.** Estatística aplicada à Educação; **14.** Gestão e Organização dos Sistemas Escolares; **15.** Políticas de Educação para a Infância; **16.** Educação Brasileira: legislação e sistema.

3.3. Eixo de Saberes Escolares:

- **17.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Alfabetização I**; **18.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Português I**; **19.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Matemática I**; **20.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Ciências I**; **21.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Geografia I**; **22.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **História I**;
- **23.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Artes I** ; **24.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Educação Infantil I**; **25.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **Educação Infantil II**; **26.** Fundamentos Teórico-Metodológicos em **EJA I**

3.4. Eixo Transversal:

- **27.** Pesquisa I – Introdução à pesquisa educacional; **28.** Educação on line: reflexões e práticas; **29.** Educação e diversidade I; **30.** Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); **31.** Práticas Textuais I; **32.** Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa; **33.** Corporeidade e cultura de movimento; **34.** Trabalho de Conclusão de Curso I; **35.** Trabalho de Conclusão de Curso II.

Decorrente dessa base, disciplinas eletivas serão oferecidas de forma a contemplar a possibilidade de continuidade e aprofundamento a partir do interesse acadêmico. Nos diferentes eixos poderá ser visualizada a continuidade e aprofundamento do conjunto de disciplinas/atividades apresentadas.

Dentro do conjunto das **disciplinas eletivas**, o aluno escolherá no mínimo **sete** disciplinas. Em cada eixo deverão ser apresentadas por período pelo menos três disciplinas a serem definidas pelo eixo, ouvindo o interesse acadêmico de professores e alunos.

O conjunto de **disciplinas opcionais** extrapola as disciplinas aqui destacadas, pois não se extinguiu disciplinas opcionais antes já criadas. As novas disciplinas opcionais oferecidas nesse novo currículo constituirão, portanto um complemento das existentes. Os alunos deverão escolher **cinco** disciplinas opcionais, pertencentes ou não ao conjunto de disciplinas oferecidas pela FACED. Tais disciplinas poderão ser

substituídas em parte por outras atividades acadêmicas previstas na configuração curricular.

Seguindo os focos teóricos – **Iniciação Universitária; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Gestão Educacional; Sistematização acadêmica** – busca-se uma maior articulação entre as disciplinas que por sua vez vão favorecer o conhecimento específico e transversal por ela proposto. As disciplinas e atividades acadêmicas propostas integrarão o currículo a partir dos quatro eixos articuladores: **Fundamentos, Gestão Educacional, Saberes Escolares e Eixo Transversal.**

4. ATIVIDADES CULTURAIS E OUTRAS ATIVIDADES TEÓRICO-PRÁTICAS

Estão previstas 100 horas destinadas às “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos” serão desenvolvidas “por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria” (Art. 7º. III). Poderão, portanto ser desenvolvidas atividades culturais e outras atividades teórico-práticas em consonância com os objetivos defendidos dentro dessa proposta.

5. FLEXIBILIZAÇÃO DO HORÁRIO

A flexibilização curricular entendida como a possibilidade de aprofundamento ou ênfase em campos específicos, dentro do interesse acadêmico do aluno, permanece como uma possibilidade nesse currículo. Isso significa que além das disciplinas e atividades obrigatórias e eletivas, previstas para o curso, o aluno poderá desenvolver diferentes atividades que poderão computar créditos, tais como: participação em eventos acadêmicos e profissionais, iniciação à pesquisa, iniciação à extensão, iniciação à docência, treinamento profissional. O processo de flexibilização, embora já existente no atual currículo, prevê, na nova proposta, a ampliação de possibilidades oferecidas pela Faculdade de Educação. Nas diferentes atividades formativas propostas para o Curso de Pedagogia prevê-se também a possibilidade de desenvolver parte dela em modalidade on line, baseando-se também na legislação específica - Portaria nº. 2.253 de 18 de outubro de 2001.

6. EMENTAS E PROGRAMAS - ATIVIDADES ACADÊMICAS PREVISTAS

A proposta do desenho curricular prevista para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, encontra-se no **Anexo A**. Uma **listagem** das disciplinas que foram definidas nesse processo, como obrigatórias e eletivas - também pode ser encontrada nesse documento (**ANEXO B**).

Outros anexos são também aqui apresentados de forma a visualizar alguns aspectos específicos da proposta do novo currículo aprovado no interior da Faculdade de Educação: **Anexo C** – Fluxo Curricular – disciplinas obrigatórias por período (novo currículo) e 9

Anexo D – RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

7. SOBRE QUESTÕES TRANSITÓRIAS

Nesse processo, estão abertas as possibilidades de transição entre o currículo atual e o novo currículo de forma a possibilitar aos alunos que estejam no atual currículo possam nele permanecer até sua conclusão ou possam também migrar para o novo currículo respeitando sempre o interesse acadêmico universitário.

8. PROCESSO E FORMAS DE AVALIAÇÃO DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Defende-se a criação de uma comissão permanente de avaliação e implementação da proposta curricular de forma a fazer ajustes internos adequando a proposta às circunstâncias reais antes não consideradas.

Numa postura propositiva, importa refletir, por exemplo, sobre o significado social dos conteúdos curriculares apresentados pelas instituições educacionais. Qual é o espaço, dentro deles destinado e/ou permitido, para reflexões, em torno dos próprios agentes sociais ali presentes, de maneira a tornarem-se eticamente responsáveis e comprometidos com o próprio crescimento pessoal e profissional? Não se trata de ver o currículo como o responsável pelas, ou a salvação das desconexões (...) destacadas, mas reconhecer nele, um espaço ímpar para discutir as relações possíveis e necessárias entre a Educação e a Sociedade, propiciando contínuas e profundas reflexões em torno, por exemplo, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sem contudo se tornar refém delas. O currículo, pois, não apresenta garantia alguma de que o profissional se apresentará com determinado perfil, mas, com certeza, pode contribuir para despertar – no futuro profissional – o desejo de criar alternativas; a habilidade de fazer

diagnósticos, mas, principalmente, de enxergar perspectivas, apropriando-se de uma linguagem das possibilidades (CALDERANO, 2004)³².

**ANEXO A – PROPOSTA DE DESENHO CURRICULAR DA PEDAGOGIA –
VERSÃO ATUALIZADA**

FUNDAMENTOS	GESTÃO	SABERES ESCOLARES	TRANSVERSAL
OBRIGATÓRIAS – Núcleo básico	OBRIGATÓRIAS – Núcleo básico	OBRIGATÓRIAS – Núcleo básico	OBRIGATÓRIAS – Núcleo básico
1. História da Educação	8. Trabalho e Educação	17. Fund. Teor. Met. em Alfabetização I	27. Pesquisa I – Introdução à pesquisa Educacional
2. Educação e diversidade Étnico-racial	9. Avaliação e Medidas Educacionais	18. Fund. Teor. Met, em Português I	28. Educação <i>on line</i> : reflexões e práticas
3. Filosofia da Educação	10. Currículo e Organização Pedagógica	19. Fund. Teor. Met em Matemática I	29. Educação e Diversidade I
4. Sociologia da Educação	11. Políticas Públicas Educacionais	20. Fund. Teor. Met., em Ciências I	30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
5. Antropologia e Educação	12. Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares	21. Fund. Teor. Met em Geografia I	31. Práticas Textuais I
6. Psicologia da Educação I (Proc. de Ens. Aprendizagem)	13. Estatística aplicada à Educação	22. Fund. Teor. Met, em História I	32. Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa
7. Psicologia da Educação II (Proc. Ens e Aprendizagem II)	14. Gestão e Organização dos Sistemas Escolares	23. Fund. Teor. Met em Artes I	33. Corporeidade e cultura de movimento
15. Políticas de Educação para a Infância	24. Fund. Teor. Met. em Educação Infantil I	34. TCC I	
16. Educação Brasileira: legislação e sistema	25. Fund. Teor. Met., em Educação Infantil II	35. TCC II	
26. Fund. Teor. Met. em EJA I			
7x4= 28x15= 420	9x4=36 x15= 540	10x4=40 x15= 600	9x4=36 x15= 540
ELETIVAS (aprofundamento)	ELETIVAS (aprofundamento)	ELETIVAS (aprofundamento)	ELETIVAS (aprofundamento)
36. Fundamentos da Educação: os caminhos da	41. Economia e Educação	46. Fund. Teor. Met, em Alfabetização II	58. Infância e adolescência na contemporaneidade

³²CALDERANO, Maria da Assunção. **Os Currículos e a Praxis Educacional: desafios e perspectivas em busca de inter-relações mais estreitas**. VI Colóquio sobre Questões Curriculares – II Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, Rio de Janeiro, 2004.

pesquisa			
37. Tópicos Especiais em educação e desigualdade social	42. Cultura Organizacional da Escola	47. Fund. Teor. Met, em Português II	59. Educação e Diversidade II
38. Tópicos especiais: temas atuais em educação	43. Movimentos Sociais e Educação	48. Fund. Teor. Met, em Matemática II	60. Sistema Braille Grau I de Leitura e Escrita
39. Seminário em Fundamentos da Educação	44. Seminário em Gestão	49. Fund. Teor. Met em Ciências II	61. A diversidade na mídia cinematográfica
40. Grupo de Pesquisa em Fundamentos da Educação:	45. Grupo de Pesquisa em Gestão	50. Fund. Teor. Met, em Geografia II	62. Abordagem sócio-histórica e deficiência
51. Fund. Teor. Met, em História II		63. Tópicos Especiais em Educação e Diversidade	
52. Fund. Teor. Met, em Artes II		64. Práticas Textuais II	
53. Ludicidade e Educação Infantil		65. As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação	
54. Fund. Teor. Met, em EJA II		66. Seminário em Temas Transversais	
55. Seminário em Saberes Escolares e currículo		67. Grupo de Pesquisa em Temas Transversais	
56. Grupo de Pesquisa em Saberes Escolares e currículo			
57. Mídias, infância e escola			
OPCIONAIS	OPCIONAIS	OPCIONAIS	OPCIONAIS
68. Pedagogia além do espaço escolar	71. Fundamentos Teóricos da Administração Escolar	75. Psicologia Social (Relações Interpessoais)	
69. Psicanálise e Educação	72. Liberalismo, neoliberalismo e educação.	76. Família e Educação	
70. Tópicos especiais: formação profissional do pedagogo e sua prática cotidiana	73. Educação alternativa para grupos populares	77. Tópicos especiais em Educação	

Sobre o estágio curricular:

Estágio obrigatório básico– Ar. 7º. II:	
78. Estágio Interdisciplinar (I): (Prática Escolar em Educação Infantil I)	60
79. Estágio Interdisciplinar (II): séries iniciais – 3ª. E 4ª. Séries do Ens. Fundamental	60
80. Estágio (III): Alfabetização	60
81. Estágio (IV): Gestão escolar	60
82. Estágio (V): EJA	60
TOTAL DE CARGA HORÁRIA MÍNIMA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	300 horas
Estágio complementar: aprofundamento em algumas das áreas anteriores ou Estágio opcional –	

Estágio VI	
83. Estágio (VI): Pedagogia e espaços não escolares	60

ANEXO B – DISCIPLINAS E EMENTAS

1. História da Educação

Introduzir a reflexão sobre os momentos históricos da Educação brasileira, dos tempos coloniais ao contemporâneo, enfocando especialmente as políticas públicas que prevaleceram, bem como os debates educacionais dos quais tais políticas resultaram.

2. Educação e Diversidade Étnico-racial

Formação social brasileira e diversidade étnico-cultural. Processos estruturantes e constituintes das relações étnicas no Brasil. Os impactos do preconceito e da discriminação. A educação e a questão racial. Políticas afirmativas.

3. Filosofia da Educação

1. Introdução à Filosofia da Educação: o que é Educação? O que é Filosofia? As relações entre Educação e Filosofia, Filosofia e Educação. 2. Principais concepções de Filosofia da Educação. 3. As teorias filosófico-pedagógicas que influenciam a educação brasileira. 4. A Filosofia da Educação, as questões atuais da sociedade brasileira e suas repercussões na educação.

4. Sociologia da Educação

Desenvolvimento da percepção das ciências sociais como abordagem da realidade. As principais perspectivas teóricas da Sociologia da Educação, suas formulações clássicas e seus desdobramentos contemporâneos. Análise de aspectos da realidade social brasileira, a partir de informações geradas pela reflexão sociológica e suas relações com as questões sócio-políticas e econômicas, e seus impactos no sistema educacional brasileiro.

5. Antropologia e Educação

Introdução das várias possibilidades de compreensão do conceito de cultura; caracterização, a partir de tais conceituações, do trabalho da etnografia escolar. Diversidade e multiculturalidade nos diferentes espaços sociais. Culturas africanas e cultura afro-brasileira: a formação social brasileira.

6. Psicologia da Educação I

Contribuições da Psicologia para o campo da educação através da História da Psicologia. Análise dos processos de psicologização do cotidiano escolar.

7. Psicologia da Educação II

Contribuições da Psicologia para a compreensão das relações ensino/aprendizagem. A sala de aula como espaço de aprendizagem e desenvolvimento. O papel do professor na relação de aprendizagem. A construção de conhecimentos e avaliação da aprendizagem.

8. Trabalho e Educação

Abordagens teóricas da categoria Trabalho. O Trabalho como princípio educativo. O Trabalho no capitalismo: perspectiva histórica. Organização do Trabalho e qualificação profissional. As transformações no mundo do Trabalho e seus reflexos na educação escolar. Resultados de pesquisas na área do Trabalho e a Educação.

9. Avaliação e Medidas Educacionais

O curso trabalha com avaliação educacional, enfocando dois aspectos básicos: avaliação de sistemas educacionais e avaliação da aprendizagem na sala de aula. O eixo central é o debate sobre a articulação desses dois aspectos, compreendendo seus objetivos específicos e o alcance de cada um deles.

10. Currículo e Organização Pedagógica

Conceituação, histórico e implicações do currículo.

Fundamentos e etapas do planejamento curricular. Relação currículo, programa e ensino: ideologia e reprodução cultural e econômica. Aspectos legais do currículo na escola básica. A questão da organização curricular: propósitos e consequências. O Currículo e Organização Pedagógica.

11. Políticas Públicas Educacionais

Educação e Contexto Social. As Políticas Públicas da Educação no Brasil. A Educação nas Constituições Brasileiras e nas Leis e diretrizes de Bases da Educação Nacional. Aspectos estruturais e conjunturais da Educação Brasileira (análise e avaliação da produção, implantação e consolidação das políticas públicas na sociedade). Descentralização e autonomia dos sistemas das escolas; focalização e universalização das propostas educacionais; igualdade e equidade, as políticas afirmativas. Limites e possibilidade da escola para mediar práticas sociais transformadoras.

12. Planejamento da Educação: sistema e unidades escolares

Análise dos fundamentos teóricos do planejamento econômico e educacional, seus limites e perspectivas, a partir de uma abordagem histórica. O planejamento educacional e as políticas.

13. Estatística aplicada à Educação

Níveis de mensuração, tabelas, gráficos, medidas de tendência, variação e assimetria, análise de dados, estatística e avaliação em educação, amostragem, inferência estatística.

14. Gestão e Organização dos Sistemas Escolares

Noção de Gestão/Administração na Educação. A relação entre o administrativo e o pedagógico na escola numa perspectiva histórica; mecanismos de gestão escolar (eleição, colegiado, PPPE, e regimento); relações de poder na escola (questões relativas aos profissionais, aos alunos e à comunidade e ao sistema educacional). Organizações democráticas X tradicionais totalitárias; burocracia X participação; gerencialismo na educação; modelos de organização dos sistemas e unidades escolares; tendência da gestão escolar.

15. Políticas de Educação para a Infância

Visão crítica da história e das políticas da educação da infância no Brasil. Iniciativas de caráter higienista, medidas assistenciais e a ênfase educativa. Políticas voltadas à infância e movimentos sociais. Legislação e educação infantil: Constituição de 1988, LDB, ECA, FUNDEB. Estrutura e Gestão da educação infantil: demanda e clientela; formas de organização e de rede física; exigências de qualificação profissional.

16. Educação Brasileira: legislação e sistema

A estrutura e o funcionamento do ensino no Brasil nas diferentes modalidades e diferentes contextos da sociedade brasileira. A educação básica e superior na vigência da lei 9394/96. Avaliar as principais características que marcaram a legislação de ensino brasileira, compreendendo as principais concepções que nortearam a construção do campo educacional, contribuindo para uma atuação mais efetiva dos educadores no que se refere aos limites.

17. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização I

Conceitos básicos na área da aquisição e aprendizagem da língua escrita; Fundamentos do processo de ensino/aprendizagem da língua escrita; Alfabetização e letramento na história da escrita e no quadro dos diferentes sistemas de escrita; Conseqüências, para grupos sociais e para o indivíduo, do acesso à escrita; Processos de aquisição do sistema de escrita e o processo de aprendizagem do sistema ortográfico; A questão dos métodos de alfabetização e diretrizes metodológicas para o processo de alfabetização; Materiais didáticos destinados à alfabetização.

18. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I

Concepções de ensino e de linguagem. Variação lingüística e ensino de língua materna. Interrelações entre língua escrita e língua falada. A produção escrita e a leitura do texto em sala de aula. Gramática do texto.

19. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática I

Fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da matemática escolar. Reflexões acerca de conteúdos e produção de espaços adequados de aprendizagem inventiva destes conteúdos matemáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir de estudos de concepções de Matemática e de Educação Matemática. Compreensão da Educação Matemática como área de pesquisas e estudos acerca da matemática e seus processos de produção e difusão. A matemática como produção humana sócio-cultural, historicamente situada. A matemática escolar: composições curriculares e abordagens alternativas. A escola como espaço de produção de espaços de aprendizagem inventiva.

20. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências I

Natureza do conhecimento científico; ciência, técnica e tecnologia; os diferentes modos de conhecer: o saber popular e o saber científico; ensino de ciências: aspectos históricos e epistemológicos; ensino de ciências: novos caminhos; as atividades práticas e o ensino de ciências; o livro didático em ciências: contribuições e limites.

21. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia I

A questão teórico-metodológica do ensino de Geografia. Categorias da Geografia. Alfabetização Cartográfica. Eixos de abordagem. Livro didático. Propostas de atividades.

22. Fundamentos Teórico-Metodológicos em História I

Introdução aos Fundamentos do Ensino de História nas séries iniciais e Educação Infantil.

23. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I

Concepções de arte, sua mutabilidade conceitual e temporal, enfatizando diferentes modos de percepção e processos de criação, analisando os novos meios de apreensão perceptiva da arte no mundo contemporâneo. Princípios pedagógicos decorrentes do pensamento educacional moderno e dos movimentos artísticos contemporâneos aplicados a Arte/educação. Analisa práticas, teorias e histórico do ensino e aprendizagem de música e artes visuais em espaços e tempos de educação infantil e anos iniciais (crianças de zero a dez anos) no Brasil e em outros países. Discute pesquisas sobre formação de professores e práticas de educação em música e artes visuais. Introduz ao estudo de artes audiovisuais e de educação de professores e de crianças pequenas nessa área. Estágios iniciais de maturação e o desenvolvimento gráfico da criança.

24. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil I

Principais tendências pedagógicas da educação infantil. Concepções de infância e de educação infantil. Diferentes concepções de educação, de creche e pré-escola: a experiência do Brasil e de outros países. O trabalho com projetos. Interação e ação dos adultos. Autonomia, autoria e cooperação. O trabalho com as famílias.

25. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II

O projeto político pedagógico da escola de educação infantil: concepção, gestão, Coordenação Pedagógica. O currículo: análise de diferentes propostas curriculares. Alternativas pedagógicas e exigências do cotidiano: planejamento, organização do tempo e do espaço, avaliação. O professor de educação infantil: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. Infância e Mídia.

26. Fundamentos Teórico- Metodológicos em EJA I

Aspectos conceituais e metodológicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As diferentes configurações sócio-políticas do Brasil desde o período colonial e sua relação como as propostas educacionais para jovens e adultos. Educação de Jovens e Adultos na perspectiva internacional. As propostas curriculares para a EJA no Brasil (Ensino Fundamental).

27. Pesquisa I – Introdução à pesquisa Educacional

A pesquisa em educação. Relação entre senso comum e conhecimento científico. O profissional da educação e os desafios da realidade educacional. Tipos de pesquisa. Características de um projeto de pesquisa. Métodos e técnicas de pesquisa em educação.

28. Educação on line: reflexões e práticas

Tempo e espaço em novas vivências educacionais. Processos de Educação a distância e sua relação com os princípios da educação presencial. Interação, interatividade e a construção do conhecimento no ambiente digital.

29. Educação e Diversidade I

Estudo dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação para a diversidade.

30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

A ser definida por professor contratado.

31. Práticas Textuais I

Leitura e produção de textos com distinção e caracterização dos diversos gêneros orais e escritos, além de sua convergência com as variedades linguísticas.

32. Pesquisa II – Elaboração de Projeto de Pesquisa

Delineamento da questão de investigação. Construção do Projeto de Pesquisa. Especificação do tipo de pesquisa em função do foco de estudo. Adequação dos referenciais bibliográficos e metodológicos frente à questão de investigação. Construção dos instrumentos de pesquisa.

33. Corporeidade e cultura de movimento

Estudo das principais representações da corporeidade na sociedade contemporânea e suas implicações para o trato da cultura de movimento na escola brasileira.

34. Trabalho de Conclusão de Curso I

Orientação específica por tema eleito

35. Trabalho de Conclusão de Curso II**36. Fundamentos da Educação: os caminhos da pesquisa**

Os estudos abrangerão o período de 1906 - 1930 sobre o qual serão feitos estudos historiográficos sobre a sociedade, a produção econômica, a proposta republicana de educação e a institucionalização dos grupos escolares bem como os principais caminhos da pesquisa em história da educação.

37. Tópicos Especiais: educação e desigualdade social

Abordagem dos conteúdos considerados básicos para o aprofundamento dos estudos sobre a relação entre educação e desigualdade social e os caminhos de superação dos efeitos negativos da crise educacional brasileira.

38. Tópicos especiais: temas atuais em educação

Introdução ao estudo da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. As bases da autoridade pedagógica. Práticas escolares e estruturas de desigualdade de capital cultural. A função de seleção cultural e social no sistema escolar e suas implicações metodológicas.

39. Seminário em Fundamentos da Educação

Apresentação e discussão de temas contemporâneos do ponto de vista dos fundamentos da educação.

40. Grupo de pesquisa em fundamentos da educação

Desenvolvimento de estudos sobre as bases teórico-metodológicas da pesquisa nas áreas da Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação.

41. Economia e Educação

A relação economia/educação – bases teóricas. Educação desenvolvimento social e desenvolvimento econômico. A relação economia/educação no Brasil: bases teóricas e aspectos sócio-históricos. Planejamento da educação: aspectos políticos e aspectos econômicos.

42. Cultura Organizacional da Escola

Concepções de Cultura; Cultura popular e cultura de massa; A escola no mundo globalizado capitalista; Escola e luta de classes; Escola e Democracia; A escola como um espaço de manifestação das contradições sociais; A escola como mediadora de práticas sociais; Os intelectuais e a organização da cultura.

43. Movimentos Sociais e Educação

Perspectivas teóricas no estudo dos movimentos sociais. Concepções e desenvolvimento histórico do movimento sindical e popular no Brasil. A dimensão educativa da ação coletiva dos movimentos sociais e a produção de cultura e consciência de classe.

44. Seminário em Gestão Educacional

Análise da concepção de Educação em uma perspectiva social e histórica. Compreensão das relações entre Educação e processos de gestão. Processos de gestão nas diferentes modalidades da Educação. Educação e espaços não escolares. Gestão e a formação do Educador.

45. Grupo de Pesquisa em Gestão:

Estudos e investigações da realidade da Educação Brasileira e suas implicações na gestão, tendo em vista as grandes transformações no que se refere às concepções de sociedade e educação.

46. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização II

Leitura e análise crítica de documentos oficiais concernentes à alfabetização e à formação do(a) professor(a) alfabetizador(a). Planejamento do processo de alfabetização escolar. Elaboração de material alternativo para o ensino da leitura e da escrita inicial. O texto literário na alfabetização.

47. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português II

O conceito de gênero a partir da concepção inicial de Bakhtin. A noção de gênero de Bronckart e Schneuwly e sua relação com o ensino. O trabalho com diferentes gêneros em sala de aula. Os textos de diferentes gêneros na sala de aula, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). A prática de avaliação de textos escolares.

48. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática II

Conteúdos matemáticos para os anos iniciais e criação de espaço de aprendizagem criativa: números e operações; espaço e forma; grandezas e medidas; tratamento de informações. Currículos, parâmetros e diretrizes curriculares. Atividades matemáticas para os anos iniciais do ensino fundamental. Abordagens alternativas aos currículos de matemática propostos.

49. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências II

A interdisciplinaridade: História e pressupostos; modalidades de interação: multidisciplinaridade e transdisciplinaridade; temas transversais na escola; educação ambiental na escola: história, pressupostos, tendências e metodologias; os problemas ambientais contemporâneos; a orientação sexual na escola; os problemas da informação sexual e o papel da escola na busca da orientação sexual; educação para a saúde: histórico e pressupostos.

50. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia II

Oficinas sobre experiências em diferentes espaços sociais. Livro paradidático, música, jornal, poesia. Trabalho de campo. Estudo de caso.

51. Fundamentos Teórico-Metodológicos em História II

Estudos avançados relativos aos processos sociais de Educação Histórica, bem como sobre Linguagens na Sala de aula.

52 Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes II

Analisa práticas, teorias e histórico do ensino e aprendizagem de dança e teatro (artes cênicas) em espaços e tempos de educação infantil e anos Iniciais (crianças de zero a dez anos) no Brasil e em outros países. Discute pesquisas sobre formação de professores e práticas de educação em dança e teatro.

53. Ludicidade e Educação Infantil

Fundamentos teóricos do lúdico. Concepções e origem dos jogos. O significado do lúdico como prática social. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o seu papel na educação da infância. O brincar e suas teoria. Brinquedos: em direção a uma nova cultura infantil. Atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

54. Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA II

Conhecimento e aprendizagem de jovens e adultos. A pedagogia dialógica de Paulo Freire e sua contribuição para a EJA. As propostas curriculares para EJA no Brasil (Ensino Médio). A Educação e os desafios do futuro: caminhos e perspectivas para a EJA.

55. Seminário em Saberes Escolares e Currículo

Abordagem dos conteúdos considerados básicos para o aprofundamento dos estudos relacionados aos saberes escolares.

56. Grupo de Pesquisa em Saberes Escolares e Currículo

Abordagem de temas de pesquisa considerados básicos para o levantamento de informações e análise sobre saberes escolares.

57. Mídias, infância e escola

As mídias como agências de socialização. Infância contemporânea e novas tecnologias. Os novos modos de perceber e aprender. A integração das mídias ao universo escolar.

58. Infância e adolescência na contemporaneidade

O que marca nossa contemporaneidade é uma progressiva diminuição das referências, o que resulta no aparecimento de novos sintomas como a violência, a indisciplina, o consumo exacerbado, as dificuldades de aprendizagem, a delinquência etc.

59. Educação e Diversidade II

Estudo da organização do trabalho escolar na perspectiva da educação para a diversidade.

60. Sistema Braille Grau I de Leitura e Escrita

Oficina destinada ao aprendizado do Sistema Braille grau 1 de leitura e escrita, de noções básicas do Código Braille de Matemática e de noções de Orientação e Mobilidade.

61. A diversidade na mídia cinematográfica

Análise de filmes que contemplem a questão das diferenças, considerando a visão moderna e a contemporânea.

62. Abordagem sócio-histórica e deficiência

Estudos e investigações sobre a abordagem sócio-histórica, enfatizando suas concepções de sujeito com deficiência, seus pressupostos acerca dos processos de desenvolvimento, aprendizagem, pensamento e linguagem dos seres humanos com deficiência.

63. Tópicos Especiais em Educação e Diversidade

Aprofundamento dos aspectos teórico-metodológicos da educação para a diversidade tendo como referência o pensamento de um autor de grande repercussão no meio acadêmico.

64. Práticas Textuais II

Prática de leitura produção de textos nos diversos gêneros textuais, com reflexão sobre os fatores de textualidade e da literariedade.

65. As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação

As novas tecnologias e a reconfiguração do ambiente educacional. Teorias da comunicação e tecnologias. Teorias pedagógicas e tecnologias. Políticas públicas em Tecnologias e Educação.

66. Seminário em Temas transversais

Abordagem dos conteúdos considerados básicos para o aprofundamento dos estudos de temas transversais em educação.

67. Grupo de pesquisa em Temas transversais

Abordagem de temas de pesquisa considerados básicos para o levantamento de informações e análises relativos a temas transversais em educação

68. Pedagogia além do espaço escolar

Conceituação, histórico e implicações da educação social como educação extra-escolar. Introduzir as várias possibilidades de trabalho da Pedagogia além do espaço escolar. A educação social legalmente como um direito constitucional que sobrepassa a esfera da Pedagogia escolar.

69. Psicanálise e Educação

As possibilidades de uma leitura do campo educacional a partir da teoria psicanalítica.

70. Tópicos especiais: Formação profissional do Pedagogo e sua prática cotidiana

A formação profissional do Pedagogo. Definições básicas acerca da Educação e da Pedagogia. Identificação de algumas concepções pedagógicas (séc XX). Teorias Pedagógicas e o campo educacional – múltiplas inter-conexões e sínteses pedagógicas. Reflexão sobre a Pedagogia no mundo contemporâneo: preparação profissional do pedagogo: dilemas teórico-práticos enfrentados e campos de atuação pedagógica. A Pedagogia como foco de investigação.

71. Fundamentos Teóricos da Administração Escolar

Abordar a administração como ação importante para o êxito do processo escolar, partindo do reconhecimento da especificidade do processo pedagógico frente às teorias de administração empresarial e estabelecendo as bases para a construção de uma proposta democrática de gestão escolar.

72. Liberalismo, neoliberalismo e educação.

Fundamentos do Estado Moderno. A Educação no Estado Liberal Clássico. A Política Educacional no Contexto das Políticas Públicas. Século XX: rediscussão do papel do Estado. Neoliberalismo econômico e neoliberalismo político. Política Educacional: o debate contemporâneo.

73. Educação alternativa para grupos populares

Políticas Públicas de qualificação social e profissional e a inserção do movimento social e das organizações não governamentais: o debate sobre educação e qualificação social e profissional no movimento social e sindical, os novos espaços institucionais de ação dos atores sociais, pressupostos, justificativas e estratégias pedagógicas dos programas de qualificação social e profissional. Metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional destinadas a populações específicas abordando aspectos da demanda, oferta e do aperfeiçoamento das Políticas Públicas de Qualificação e de sua gestão participativa.

74. Tópicos especiais: experiências de pesquisa em gestão educacional

A disciplina abordará as experiências da pesquisa desenvolvida pelo grupo de gestão escolar do NESCE, com os diferentes projetos concluídos, considerando: as temáticas pesquisadas, os objetivos visados, as abordagens metodológicas adotadas e os resultados obtidos.

75. Psicologia Social (Relações Interpessoais)

Análise da formação da identidade social do indivíduo/aluno. A formação de grupos e instituições sociais. A comunicação, mediação e reconstrução individual/social através da interação entre os grupos/instituições/indivíduo. Ética e moralidade social nas bases e fundamentações das relações e formações sociais

76. Família e Educação

Os conceitos de família e de criança a partir das contribuições das Ciências Sociais. Família e Socialização. Questões contemporâneas da infância e da adolescência.

77. Tópicos especiais em Educação

Esta disciplina destina-se a apresentações, reflexões e proposições relativas às grandes áreas da Educação. Nesse sentido cada disciplina de Tópicos especiais em Educação oferecerá subsídios específicos para qualificação do pedagogo seja no campo dos Fundamentos da educação, gestão educacional, docência e pesquisa indo além dos espaços escolares.

ANEXO C - FLUXO CURRICULAR – DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS POR PERÍODO – CURRÍCULO NOVO

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	
D I S C I P L I N A S	01. História da Educação	03. Filosofia da Educação	17. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização	12. Planejamento da Educação : sistemas e unidades escolares	05. Antropologia e Educação	02. Educação e Diversidade Étnico-racial	11. Políticas Públicas Educacionais	08. Trabalho e Educação
04. Sociologia da Educação	07. Psicologia da Educação II	18. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I	19. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática	10. Currículo e Organização Pedagógica	16. Educação Brasileira: legislação e sistema	14. Gestão e Organização dos sistemas escolares	09. Avaliação e Medidas Educacionais	
06. Psicologia da Educação	15. Políticas de Educação para a Infância	22. Fundamentos Teórico-Metodológicos em História	20. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências	13. Estatística Aplicada à Educação	26. Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA I	Eletiva presencial	Eletiva presencial I	
29. Educação e Diversidade I	24. Fund. Teor. Met. do P. E. A. e Prat. Esc. em Educação Infantil I	23. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I	21. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia	32. Pesquisa II: elaboração do Projeto de Pesquisa	30. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	<i>Opcional presencial</i>	Eletiva presencial I	
31. Práticas Textuais	28. Educação On Line: reflexões e práticas	25. Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II	27. Pesquisa I: Introdução à Pesquisa Educacional	Eletiva Presencial	<i>Opcional presencial</i>	<i>Opcional presencial</i>	<i>Opcional presencial I</i>	
33. Corporeidade e Cultura de Movimento	Eletiva On Line	Eletiva On Line	Eletiva On Line	<i>Opcional On line</i>	34. TCC I	35. TCC II		

ANEXO D

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "e" da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 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.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- 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;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 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.

§ 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. 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 do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

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 ensinoaprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - **um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

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

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

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;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

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:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

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;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciandos deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, **400 horas**

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 2

DISCIPLINAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE (CURSO DE PEDAGOGIA)

EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS

1) *Educação e diversidade étnico-racial (obrigatória)*

Ementa Formação social brasileira e diversidade étnica-cultural. Processos estruturantes e constituintes das relações étnicas no Brasil. Os impactos do preconceito e da discriminação. A educação e a questão racial. Políticas afirmativas.

Conteúdo Analisar a formação social brasileira e diversidade étnico-racial. Compreender os processos estruturantes e constituintes: o racismo, a democracia racial e a ideologia do branqueamento. Identificar os impactos do preconceito e da discriminação: os indicadores sociais brasileiros e a situação dos negros e dos índios. Relacionar a educação e a questão racial: exclusão escolar e exclusão social. O preconceito e discriminação na escola e na sala de aula. Investigar as Políticas afirmativas para a inclusão de negros e índios.

Bibliografia AQUINO, Julio G. Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas. Summus Editorial, SP. 1998
 BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão de disciplinas/conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e de Educação para as relações Étnico-Raciais na Educação Básica. BSB, 2004
 BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BSB, 1996
 BRASIL. MEC/INEP Desempenho do Sistema Educacional Brasileiro 1994-1999.
 BRASIL - IBGE. Características da População em Idade Ativa segundo cor ou raça nas seis regiões metropolitanas - PME-Pesquisa Mensal de Emprego, Março 2004.
 COMPARATO, Fabio. K.. O Princípio da Igualdade e a Escola.. (mimeo)
 GUIMARÃES, E. A escola sitiada: novos padrões de relacionamento entre o meio urbano e a escola pública na cidade do Rio de Janeiro. Revista Contemporaneidade e Educação ano II, nº 1, maio de 1997.
 SANTOS, Hélio Ninguém nasce racista; entrevista à Revista Caros Amigos, nº 69 dezembro de 2002.

2) *Educação e Diversidade I (obrigatória)*

Ementa Estudo dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação para a diversidade.

Conteúdo Conhecer a história da Educação Especial
 Conhecer a abordagem filosófica da educação para a diversidade
 Conhecer a abordagem sociológica da educação para a diversidade
 Conhecer a abordagem antropológica da educação para a diversidade.

Bibliografia BRASIL/MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
 DIAMENT, Aron; CYPEL, Saul. Neurologia infantil. Rio de Janeiro: Atheneu, 1989.
 FONSECA, Vitor da. Educação especial. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1989.

MARQUES, Carlos Alberto. A imagem da alteridade na mídia. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) ; Escola de Comunicação, CFCH, UFRJ.

_____. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 18-23.

_____. Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Juiz de Fora, 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) ; Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Juiz de Fora.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: W.V.A., 1997.

3) *Currículo e organização pedagógica (obrigatória)*

Ementa Conceituação, histórico e implicações do currículo. Fundamentos e etapas do planejamento curricular. Relação currículo, programa e ensino: ideologia e reprodução cultural e econômica. Aspectos legais do currículo na escola básica. A questão da organização curricular: propósitos e conseqüências. O Currículo e Organização Pedagógica.

Conteúdo Estabelecer as relações entre Currículo, cultura e sociedade. Analisar a Política Educacional Brasileira e proposta curricular. Compreender as relações entre Escola e desenvolvimento curricular.

Bibliografia APPLE, Michael W (1989). Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (2000). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. BOMENY, H e Birman, P (1991). As assim chamadas Ciências Sociais. Formação do cientista social no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará. GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (1997). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis, RJ: vozes

4) *Corporeidade e cultura de movimento (obrigatória)*

Ementa Estudo das principais representações da corporeidade na sociedade contemporânea e suas implicações para o trato da cultura de movimento na escola brasileira

Conteúdo Identificar as representações culturais do corpo e suas repercussões na escola- Identificar a cultura de movimento como campo de conhecimento escolar e suas potencialidades educativas na escola. Analisar a constituição do campo teórico da área: as vertentes científicas e as concepções pedagógicas construídas historicamente

Bibliografia ENGUITA, MARIANO Fernandez. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994. HORTA, Silvério Baía

Horta. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. SILVA, Ana Márcia. Corpo, Ciência e Mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Forianópolis: Editora da UFSC, 2001. SOARES, Carmen Lúcia. Corpo e História. Campinas: Autores Associados. 2001

5) *Cultura organizacional da escola (eletiva)*

- Ementa** Concepções de Cultura; Cultura popular e cultura de massa; A escola no mundo globalizado capitalista; Escola e luta de classes; Escola e Democracia; A escola como um espaço de manifestação das contradições sociais; A escola como mediadora de práticas sociais; Os intelectuais e a organização da cultura.
- Conteúdo** Fazer abordagens teóricas da categoria Cultura: a Cultura como toda a produção humana.
Analisar as contradições entre a produção coletiva e a apropriação privada da cultura no capitalismo:
Compreender a apropriação da cultura pelas classes sociais.
- Bibliografia** SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados.
PONCE, Aníbal. Escola e luta de classes. São Paulo: Cortez, 1981.
CHAUI, Marilena de S. O discurso competente e outras falas. São Paulo: Brasiliense, 1982.
GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
GONÇALVES. Lúcia H. Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas. São Paulo: Ed. Cortez Autores Associados, 2002.

6) *Movimentos sociais e educação (eletiva)*

- Ementa** Perspectivas teóricas no estudo dos movimentos sociais. Concepções e desenvolvimento histórico do movimento sindical e popular no Brasil. A dimensão educativa da ação coletiva dos movimentos sociais e a produção de cultura e consciência de classe.
- Conteúdo** Compreender os paradigmas teórico-metodológicos no estudo do sindicalismo
Compreender os Paradigmas teórico-metodológicos no estudo dos movimentos sociais
Relacionar emergência, desenvolvimento e importância dos sindicatos brasileiros: do anarquismo ao novo sindicalismo
Compreender o movimento sindical brasileiro nos anos 90: crise e perspectivas diante do neoliberalismo e da reestruturação produtiva capitalista
Compreender a questão agrária no Brasil: das ligas camponesas ao MST
Analisar o desenvolvimento das lutas camponesas e da questão agrária na contemporaneidade
Caracterizar a questão urbana dos movimentos populares aos novos movimentos sociais
Compreender a Emergência dos movimentos sociais no contexto da

redemocratização brasileira.

Relacionar a Globalização e o policlassismo dos movimentos sociais na contemporaneidade.

Compreender movimentos sociais como espaço de educação não-formal da sociedade civil.

Compreender o sindicalismo e experiências de formação e requalificação profissional

Compreender a experiência político-pedagógica do MST

- Bibliografia** BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FICO, Carlos. O regime militar no Brasil (1964-1985). São Paulo: Saraiva, 1998. (Que história é esta?)
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- VALLE, Mara Ribeiro. 1968: o diálogo é a violência. Movimento estudantil e a ditadura militar no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999. (Coleção Teses)

7) Educação e Diversidade II (eletiva)

- Ementa** Estudo da organização do trabalho escolar na perspectiva da educação para a diversidade.
- Conteúdo** Compreender organização do espaço/tempo na escola.
Compreender prática pedagógica para a diversidade.
Compreender formação de professores para a diversidade
- Bibliografia** MARQUES, Luciana Pacheco. Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) ; Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- _____. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2000.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.
- ONU. Leis, decretos, etc. Resolução 48/96. Declaração de Salamanca, 1994. Procedimentos e padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Salamanca, Espanha: 1994, 18p.

8) A diversidade na mídia cinematográfica (eletiva)

- Ementa** Análise de filmes que contemplem a questão das diferenças, considerando a visão moderna e a contemporânea
- Conteúdo** Compreender o mundo moderno e o mundo atual: paradigmas em mudança
Compreender os paradigmas da exclusão, da integração e da inclusão: referenciais das práticas sociais e educacionais
Compreender o modelo médico e o modelo social da deficiência.

Compreender a mídia cinematográfica e a visão moderna da diferença
Compreender a mídia cinematográfica e a visão contemporânea da diferença.

- Bibliografia** AMARAL, Lígia Assumpção. Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil. São Paulo: 1992. Tese (Doutorado em Psicologia Social) ; USP
- BRASIL/MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: a história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MARQUES, Luciana Pacheco. Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) ; Departamento de Educação., Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: W.V.A.,1997.

9) Tópicos Especiais em Educação e Diversidade (eletiva)

- Ementa** Aprofundamento dos aspectos teórico-metodológicos da educação para a diversidade tendo como referência o pensamento de um autor de grande repercussão no meio acadêmico.
- Conteúdo** Compreender os paradigmas da exclusão, da integração e da inclusão na perspectiva Freiriana. Compreender os conceitos inclusivistas no pensamento de Paulo Freire: autonomia, empowerment, liberdade, diálogo e comunhão.
- Bibliografia** MARQUES, Carlos Alberto. A imagem da alteridade na mídia. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) ; Escola de Comunicação, CFCH, UFRJ.
- _____. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 18-23.
- _____. Para uma filosofia da deficiência: estudo dos aspectos ético-social, filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. Juiz de Fora, 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) ; Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- MARQUES, Luciana Pacheco. Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) ; Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- _____. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. Campinas: Graf. FE/UNICAMP, 2000.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos da educação especial. São Paulo: Pioneira, 1982.
- ONU. Leis, decretos, etc. Resolução 48/96. Declaração de Salamanca, 1994. Procedimentos e padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas portadoras de deficiências. Salamanca, Espanha: 1994, 18p.

ANEXO 3

Currículo 2000

1º Período

EDU001 – Filosofia da Educação I
EDU005 – História da Educação I
PEO031 – Psicologia da Educação I
MTE008 – Introdução à Educação Especial
MTE113 – Metodologia do Trabalho Científico X - opcional

2º Período

EDU008 – Sociologia da Educação I
PEO039 – Processos de Ensino e Aprendizagem
MTE072 – Introdução à Pesquisa Pedagógica
MAT117 – Matemática para o Ensino Fundamental
LEC087 – Português para o Ensino Fundamental

3º Período

EDU018 – Seminário em Ciências Sociais Aplicadas à Educação
EDU019 – Prática Escolar I (Seminário em Ciências Sociais Aplicadas à Educação)
Opcional
GEO106 – Geografia para o Ensino Fundamental
HIS107 – História para o Ensino Fundamental

4º Período

ADE049 – Seminário em Gestão Escolar
ADE051 – Prática Escolar III
Opcional
EST006 – Estatística Aplicada à Educação
ZOO050 – Ciências para o Ensino Fundamental

5º Período

MTE128 - Alfabetização
MTE133 – Metodologia e prática de Matemática (Teoria)
MTE134 – Metodologia e prática de Matemática (Estágio)
MTE137 – Metodologia e Prática de Ciências (teoria)
MTE138 – Metodologia e Prática de Ciências (estágio)
MTE153 – Educação Infantil

6º Período

ADE053 – Educação e Trabalho
MTE129 – Arte-Educação
MTE131 – Metodologia e Prática de Português (Teoria)
MTE132 – Metodologia e Prática de Português (Estágio)
MTE135 – Metodologia e Prática de Estudos Sociais (Teoria)
MTE136 – Metodologia e Prática de Estudos Sociais (Estágio)

7º Período

ADE052 – Planejamento Educacional
ADE055 – Políticas Públicas da Educação
Opcional
Opcional
Opcional

8º Período

EDU023 – Avaliação e Medidas Educacionais
ADE054 – Currículo
Opcional
Opcional
Opcional

1º Período	Currículo de 2008	NOVO
EDU035 - Práticas Textuais		
EDU036 – Educação e Diversidade (Introdução à Educação Especial)		
EDU037 – Sociologia da Educação		
EDU038 – História da Educação I		
EDU070 – Psicologia da Educação I (Processo de Ensino e Aprendizagem)		
2º Período		
EDU039 – Filosofia da Educação		
EDU040 – Psicologia da Educação II		
EDU041 – Políticas de Educação para a Infância		
EDU042 – Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil		
EDU043 – Corporeidade e cultura de movimento		
EDU044 – Educação online: reflexões e práticas		
3º Período		
EDU055 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em Alfabetização		
EDU056 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em Português I		
EDU082 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em História		
EDU058 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I		
EDU059 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em Educação Infantil II		
ELETIVA on line		
EDU122 – Estágio I – Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil I		
4º Período		
EDU073 - Planejamento da educação: sistemas e unidades escolares		
EDU079 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em Matemática		
EDU080 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em Ciências		
EDU081 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em Geografia		
EDU087 - Pesquisa I: introdução à pesquisa educacional		
ELETIVA on line		
EDU123 – Estágio II – Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Alfabetização I		
5º Período		
EDU069 - Antropologia e Educação		
EDU072 - Currículo e organização pedagógica		
EDU089 - Pesquisa II: elaboração do Projeto de Pesquisa		
ELETIVA on line		
ELETIVA presencial		
EST006 - Estatística aplicada à educação		
EDU124 – Estágio III – Prát. Escolar com Estágio Supervisionado: Séries iniciais do Ensino Fundamental I		
6º Período		
EDU068 - Educação e diversidade Étnico-racial		
EDU076 - Educação brasileira: legislação e sistema		
EDU086 - Fundamentos Teórico-Metodológicos em EJA I		
EDU088 - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)		
OPCIONAL presencial		
OPCIONAL on line		
EDU125 – Estágio IV – Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Gestão Escolar I		
7º Período		
EDU074 - Gestão e organização dos sistemas escolares		
EDU075 - Políticas Públicas Educacionais		
ELETIVA presencial		
OPCIONAL presencial		
OPCIONAL presencial		
TCC I		
EDU126 – Estágio V – Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I		
8º Período		
EDU023 - Avaliação e medidas educacionais		
EDU071 - Trabalho e educação		
ELETIVA presencial		
ELETIVA presencial		
OPCIONAL presencial		
TCC II		
EDU127 – Estágio VI – (opc) - Prática Escolar com Estágio Supervisionado, Espaços não Escolares I		

ANEXO 4

**RELAÇÃO DE CURSOS OFERECIDOS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR (CFP)**

PROGRAMAÇÃO 2010

EIXO 1: Infância e Educação

1 – GRUPO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E VIVÊNCIAS

Objetivo: Oferecer formação continuada aos profissionais da Ed. Infantil das creches públicas, escolas municipais, filantrópicas e conveniadas.

Carga horária: 40h.

Destinado a: coordenadoras das creches públicas, profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.

Cronograma: 31/03 a 24/11.

2 – CURRÍCULOS, TEMPOS E ESPAÇOS NA ED. INFANTIL: A PRÁTICA DO TRABALHO COM PROJETOS

Objetivo: Oferecer formação continuada aos educadores das turmas de 3 anos das creches públicas e escolas municipais.

Carga horária: 40h.

Destinado a: exclusivamente para educadores das turmas de 3 anos das creches e escolas municipais.

Cronograma: 25/03 a 18/11.

3 – EDUCAÇÃO DE 0 a 3 ANOS: SABERES E FAZERES

Objetivo: Oferecer formação continuada através de reflexões teóricas e oficinas, aos profissionais das creches públicas.

Carga horária: 80h

Destinado a: exclusivamente para profissionais das creches públicas e turmas de 3 anos das escolas municipais.

Cronograma, horário e local: serão definidos posteriormente

EIXO 2: Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática

4 - PRÓ-LETRAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, e matemática dos alunos, através da reflexão em grupo pelos professores.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: abril a dezembro.

5 - ACORDO ORTOGRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivo: conhecer e refletir sobre as mudanças propostas pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Carga horária: 20h.

Destinado a: profissionais da rede municipal.

Cronograma: 05/03 a 09/04

6 - GESTAR II - PORTUGUÊS E MATEMÁTICA

Objetivo: contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica; permitir o desenvolvimento de um trabalho baseado em habilidades e competências; colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Língua Portuguesa e Matemática.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais que atuam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos.

Cronograma: abril a dezembro.

7 - EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA

Objetivo: proporcionar o aprofundamento teórico e a ação reflexiva dos profissionais do

Laboratório de Aprendizagem.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores da rede municipal que atuam nos laboratórios de aprendizagem.

Cronograma: 18/03 a 17/11.

8 – GRUPO DE DISCUSSÃO ON-LINE SOBRE ALFABETIZAÇÃO- PLATAFORMA MOODLE (COORDENAÇÃO DA PROF^a ELVIRA DE SOUZA LIMA)

Objetivo: possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais da alfabetização.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cronograma: ao longo do ano de 2010

Carga horária: livre.

9 – CURSO DE EXTENSÃO – PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ORALIDADE/ESCRITA, LEITURA E DO TRABALHO COM OS DIALETOS SOCIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Objetivo: desenvolver com professores de Língua Portuguesa e do ensino fundamental anos iniciais, atividades didáticas relativas às práticas de oralidade/escrita e leitura, estando aí compreendido o trabalho com OS dialetos populares na escola.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa.

Cronograma: 03/03 a 23/06.

10 - ESCOLA ATIVA

Objetivo: refletir com os profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental a Metodologia do Programa Escola Ativa.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas classes multisseriadas em escolas rurais.

Cronograma:

Turma A: 02/03 a 15/06.

Turma B: 05/03 a 25/06.

EIXO 3: Diversidade e educação

11 - EDUCAR NA DIVERSIDADE I E II

Objetivo: proporcionar aos professores a reflexão e possibilitar a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade presente na sala de aula (foco: deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e TGD).

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais da Rede Municipal que cursaram Educar na Diversidade I e iniciantes.

Cronograma: 11/03 a 24/06.

12 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE II

Objetivo: oferecer formação aos profissionais para o trabalho nas salas multifuncionais.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que cursaram o Atendimento Educacional Especializado I e Educar na Diversidade II.

Cronograma:

Turma A: 16/03 a 22/06.

Turma B: 17/03 a 23/06.

13- LIBRAS I

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 40h.

Destinado a: preferencialmente aos profissionais da rede municipal e das creches públicas, que trabalham com alunos surdos.

Cronograma: 04/03 a 17/06.

14 - LIBRAS II

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores da rede municipal que trabalham com o ensino de LIBRAS e que tenham cursado o Básico I.

Cronograma: 09/03 a 29/06.

15 - GRUPO DE ESTUDOS – RELAÇÕES RACIAIS E DE GÊNERO, CULTURAS E EDUCAÇÃO

Objetivo: refletir sobre as ações e projetos pedagógicos voltados para o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira e de gênero” desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a base legal 10.639/03 e 11.645/08.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais da Rede Municipal.

Cronograma: 08/03 a 08/11.

16 – OFICINAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL- PEAS

Objetivo: proporcionar aos profissionais que atuam com crianças e adolescentes nas escolas municipais e UBS's, sensibilizando-os da proposta do programa.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais da Rede Municipal e da Secretária de Saúde.

Cronograma: 11/03, 08/04, 13/05, 10/06, 12/08, 09/09, 14/10 e 11/11.

EIXO 4: Cultura, arte e educação

17 – MÚSICA NA ESCOLA: PRÁTICAS E RECURSOS

Objetivo: oferecer possibilidades sustentáveis do uso da música no cotidiano escolar. Ampliar a vivência musical – pensar, apreciar fazer.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na Ed. Infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e profissionais das creches públicas.

Cronograma: 01/03 a 28/06.

18 – JUIZ DE FORA EM CANTO

Objetivo: desenvolver a técnica do canto e a percepção musical e oportunizar aos participantes e ao público o contato com obras musicais de autores juiz-foranos.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos 4º e 5º anos do ensino fundamental

Cronograma: 13/03 a 02/10.

19– GRUPO DE ESTUDOS: DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

Objetivo: discutir a literatura integrada ao trabalho na biblioteca, a importância da organização do espaço e do acervo, apresentando propostas de dinamização da leitura no cotidiano escolar.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas bibliotecas, salas de leitura e projetos de literatura.

Cronograma: 23/03 a 22/11.

20 – GRUPO DE ESTUDOS: ARTE E CULTURA

Objetivo: ampliar e aprofundar o estudo da arte/educação, discutir questões práticas a partir do referencial teórico mais atualizado, analisando as especificidades de cada linguagem e suas interlocuções.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de arte, projetos de literatura e artes, projetos extracurriculares de artes visuais, artesanato, dança, contação de história, música e teatro.

Cronograma: 15/03- demais datas acordadas com o grupo.

21 – CURSO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Objetivo: utilizar a literatura oral e escrita na contação de histórias, como instrumento para a prática pedagógica do professor.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas bibliotecas, nas creches públicas e demais professores da rede municipal.

Cronograma: 03/03 a 26/06.

22 – OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO/CRIAÇÃO EM ARTES (ARTES VISUAIS-DANÇA-TEATRO-LITERATURA)

Objetivo: fortalecer o sentido da autoformação docente, colaborar na construção do conhecimento artístico e promover o reconhecimento das potencialidades criativas de seus/suas participantes; despertar através da leitura compartilhada, o interesse pelo texto literário.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de todas as áreas do conhecimento e profissionais das creches públicas.

Cronograma:

- **Artes visuais:** 03/03 a 26/05, de 18h30 às 21/03. Local: CCBM (Atelier de cerâmica).
- **Dança:** 08/03 a 24/05, de 18h30 às 21/03. Local: CEM (Sala de dança).
- **Teatro:** 09/03 a 25/05, de 18h30 às 21/03. Local: Sede do GTMG/Cia Tralha. Rua Barão de Santa Helena, 229-Granbery.
- **Literatura:** 09/03 a 17/05, de 18h30 às 21/03. Local: CFP (Sala do professor).

23 - CAFÉ E CINEMA NO CENTRO

Objetivos: discutir temas relevantes para a educação através de filmes e debates com autores.

Destinado a: profissionais que atuam na rede municipal e creches públicas..

Cronograma: 18/03, 15/04, 20/05, 17/06, 19/08, 16/09, 21/10 e 18/11.

24 - VIVÊNCIAS ARTÍSTICO-CULTURAIS

Objetivos: *promover o contato com produções artísticas e culturais variadas e inovadoras a fim de que os docentes conheçam as muitas possibilidades de expressão, ampliando seu referencial estético.*

Destinado a: profissionais que atuam na rede municipal e creches públicas.

Cronograma: será divulgado mensalmente.

25 – CORAIS – EnCANTO E CANTORIA

Objetivo: desenvolver a técnica do canto e a percepção musical; oportunizar espaço para a expressão da arte com apresentações públicas.

Destinado a: profissionais que atuam nas escolas municipais, secretaria de educação e creches públicas.

Cronograma: 05/03 a 26/11.

EIXO 5: Educação e tecnologias de comunicação re informação (TIC)

26 - LITERATURA E APRENDIZAGEM MATEMÁTICA (SEMI – PRESENCIAL - MOODLE)

Objetivo: utilizar a literatura como instrumento mediador para o ensino da matemática; discutir sobre as potencialidades pedagógicas das narrativas para as aulas de matemática e outras disciplinas e promover uma parceria entre matemática e literatura.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na rede municipal e creches públicas.

Cronograma: 02 encontros presenciais: 07/04 e 19/05.

27 – FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EAD (SEMI – PRESENCIAL - MOODLE)

Objetivo: criar uma cultura em relação à dinâmica da EAD

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na rede municipal e creches públicas.

Cronograma: 02 encontros presenciais: 06/04 e 05/05.

28 – LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EJA

Objetivo: Fomentar a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas nas salas de aula da EJA.

Destinado a: Profissionais que atuam na EJA

Cronograma e horário: a ser definido

29 – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Objetivo: construir subsídios junto aos professores de laboratório de informática para a atuação com a informática educativa no contexto escolar.

Destinado a: preferencialmente profissionais que atuam nos laboratórios de informática e demais professores da rede municipal.

Cronograma:

- 02/03 às 14h- **temática: TIC e aprendizagem escolar**- convidado: Profª Lígia Leite/UERJ.

- 08/03 às 14h- **temática: aprendizagem em rede e as TIC: desafios para os educadores** - convidado: Profª Adriana Bruno/UFJF.

- 18/03 às 14h- **temática: metodologia de projeto e TIC**- convidado: Profª Deniele Pereira Batista/UFJF.

-23/03 às 08h- **temática: construção de Blog**- convidado: Profª Rosilãna Dias e Rita Florentino.

-25/03 às 14h- **temática: construção de Blog**- convidado: Profª Rosilãna Dias e Rita Florentino.

30 - GRUPO DE ESTUDOS DOS PROFESSORES DE INFORMÁTICA

Objetivo: discutir e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores nos laboratórios de informática da rede.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos laboratórios de informática das escolas da Rede Municipal.

Cronograma: 08/04 a 04/11.

EIXO VI: Gestão da Escola

Reunião de Diretores

Cronograma: reuniões mensais de fevereiro a dezembro.

Reunião de Coordenadores Pedagógicos

Cronograma: 16/03 a 16/12.

Reunião de Coordenadores Pedagógicos com a Supervisão da Diversidade

Cronograma: 01/03 a 08/11.

Reunião das Coordenadoras das Creches Municipais

Cronograma: 14/04 a 10/11

Reunião de diretores da EJA

Cronograma: 23/02 a 17/11

Reunião das coordenadores da EJA

Cronograma: 25/02 a 18/11

**RELAÇÃO DE CURSOS OFERECIDOS NO CENTRO DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR (CFP)**

CRONOGRAMA 2011

1º SEMESTRE

EIXO 1: Currículo e Práticas Pedagógicas

Currículo e Infância

1 - A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo: buscar, a partir das práticas desenvolvidas nas instituições, uma reflexão do trabalho desenvolvido, além de fundamentar a aplicação do currículo e a construção dos cadernos temáticos.

Carga horária: 60h.

Destinado a: coordenadoras das creches públicas, profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.

Cronograma: 23/03 a 30/11

2 - MUSICALIZAÇÃO (MÓDULO I)

Objetivo: expressar-se musicalmente, conhecer e utilizar didaticamente os sons, desenvolver

habilidade vocal, entre outros.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.

Cronograma: 03/03 a 30/06.

Currículo e Linguagem

3 - CONCEITOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivo: pensar a prática na reflexão conjunta, com vistas a ampliar as reais condições de implementação das diretrizes curriculares de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Juiz de Fora.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Cronograma: 02/03 a 23/11.

4 - PRÓ-LETRAMENTO DE ALFABETIZAÇÃO

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, através da reflexão em grupo pelos professores.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: de fevereiro a junho, às quartas-feiras.

5 - ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL

Objetivo: possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais da alfabetização.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: de fevereiro a dezembro

Turmas iniciantes: 3ª feiras e 4ª feiras

Turmas em continuidade: 3ª feiras e 5ª feiras

6 - DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

Objetivo: discutir a literatura integrada ao trabalho na biblioteca, a importância da organização do espaço e do acervo, apresentando propostas de dinamização da leitura no cotidiano escolar.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas bibliotecas, salas de leitura e projetos de literatura.

Cronograma: 24/03 a 17/11.

7- EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA

Objetivo: proporcionar o aprofundamento teórico e a ação reflexiva dos profissionais do

Laboratório de Aprendizagem.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores da rede municipal que atuam nos laboratórios de aprendizagem.

Cronograma: 24/03 a 17/11.

Currículo e Matemática

8 – CONCEITOS DE MATEMÁTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivo: pensar a prática na reflexão conjunta, com vistas as reais condições de implementação das diretrizes curriculares de Matemática na rede Municipal de Juiz de Fora.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Cronograma: Grupo dos anos iniciais: 02/03 a 09/11.

Grupo dos anos finais: 16/03 a 23/11.

9 - PRÓ-LETRAMENTO DE MATEMÁTICA

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem da Matemática, através da reflexão em grupo pelos professores.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: fevereiro a junho, às 2ª feiras.

10- USO DE JOGOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA MATEMÁTICA

Objetivo: discutir metodologias de utilização de jogos, brincadeiras, materiais matemáticos e estratégias de ação para desenvolver a linguagem matemática, raciocínio lógico e trabalhar estratégias de resolução de problemas.

Carga horária: 42h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: 14/03 a 20/06.

Currículo e Ciências Naturais

11 - ASTRONOMIA NA SALA DE AULA (Curso de Extensão)

Objetivo: dar acesso ao conhecimento teórico através de atividades práticas, aumentar a disposição para observação dos fenômenos e efemérides astronômicas e da experimentação.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de Ciências e profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Cronograma: março a junho

Currículo e Geografia

12 – CONCEITO DE GEOGRAFIA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivo: pensar a prática na reflexão conjunta, com vistas a ampliar as reais condições de implementação das diretrizes curriculares de Geografia na Rede Municipal de Juiz de Fora.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Cronograma: 15/03 a 08/11.

Currículo e Línguas Estrangeiras

13 – CONCEITOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivo: pensar a prática na reflexão conjunta, com vistas a ampliar as reais condições de implementação das diretrizes curriculares de Línguas Estrangeiras na Rede Municipal de Juiz de Fora.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (Inglês e Espanhol).

Cronograma: 17/03 a 10/11.

Currículo, Cultura e Artes

14 – CONCEITOS DE ARTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA (GE Arte e Cultura)

Objetivo: ampliar e aprofundar o estudo da arte/educação, discutir questões práticas a partir do referencial teórico mais atualizado, analisando as especificidades de cada linguagem e suas interlocuções.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de arte, projetos de literatura e artes, projetos extracurriculares de artes visuais, artesanato, dança, contação de história, música e teatro.

Cronograma: 22/03 a 16/11.

15 – ARTE CONTEMPORÂNEA NA SALA DE AULA

Objetivo: discutir algumas proposições da arte contemporânea e analisar as possibilidades de aplicabilidade para o contexto escolar.

Carga horária: 40h

Destinado a: professores(as) de artes visuais, artesanato e demais interessados.

Cronograma: março, abril e maio.

16 – O TEATRO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Objetivo: criar subsídios necessários aos profissionais na área da educação a fim de expandir suas possibilidades de aplicações teóricas e práticas no campo das artes cênicas.

Carga horária: 40h – 36 presenciais + 4h de trabalho extra a ser definido

Destinado a: professores(as) do ensino fundamental (com experiência em teatro ou não, com formação em arte ou não)

Cronograma: março, abril e maio.

17- DANÇA, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Objetivo: investigar modos de conexão entre dança, experiência e educação, articulando teóricos variados à repertórios pessoais dos participantes.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores que manifestem interesses variados por linguagens artísticas, em especial a dança.

Cronograma: 15/03 a 28/06.

18 - CORAL ENCANTO E CANTORIA

Objetivos: desenvolver a técnica do canto e a percepção musical; oportunizar momentos para a expressão da arte com apresentações públicas.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais das escolas municipais, secretaria de educação e creches públicas.

Cronograma: todas as segundas e sextas-feiras de 28/02/ a 09/12.

19 - CAFÉ E CINEMA NO CENTRO

Objetivos: discutir temas relevantes para a educação através de filmes e debates com autores

Destinado a: profissionais das escolas municipais, secretaria de educação e creches públicas.

Cronograma: 31/03 a 24/11.

20 - VIVÊNCIAS ARTÍSTICO-CULTURAIS

Objetivos: promover o contato com produções artísticas e culturais variadas e inovadoras a fim de que os docentes conheçam as muitas possibilidades de expressão, ampliando seu referencial estético.

Destinado a: profissionais que atuam na rede municipal e creches públicas.

Cronograma: será divulgado mensalmente.

Currículo de Educação Física

21 – CONCEITOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Objetivo: pensar a prática na reflexão conjunta, com vistas a ampliar as reais condições de implementação das diretrizes curriculares de Educação Física na rede municipal de Juiz de Fora.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de Educação Física e Coordenadores Pedagógicos.

Cronograma: 14/03 a 07/11.

22 – GINÁSTICA GERAL

Objetivo: refletir as possibilidades da Ginástica Geral oportunizando a auto-superação individual e coletiva; pensar sobre as formas de lazer saudável.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de Educação Física e demais interessados.

Cronograma: 01/03 a 21/06

Currículo e Diversidade

23 - GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO

Objetivo: promover a formação de professores (as) e coordenadoras pedagógicas nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, com vistas a mudanças de pensamentos e atitudes frente a essas temáticas.

Carga horária: 60h: 40h presenciais + 20h em atividades não presenciais.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e nas creches públicas.

Cronograma: 02/03 a 29/06.

Turma A: quartas-feiras, 14h às 18h (quinzenalmente)

Turma B: quartas-feiras, 18h às 22h (quinzenalmente)

24 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Objetivo: oferecer formação aos profissionais para o trabalho nas salas multifuncionais.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na rede municipal.

Cronograma: 01/03 a 28/06

25 - EDUCAR NA DIVERSIDADE I E II

Objetivo: proporcionar aos professores a reflexão e possibilitar a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade presente na sala de aula (foco: deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e TGD).

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na rede municipal e nas creches públicas.

Cronograma: 03/03 a 30/06.

26 - BRAILLE

Objetivo: capacitar professores e demais profissionais da Educação para atuarem com o sistema Braille junto aos alunos com deficiência visual – cegueira.

Carga horária: 40h

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e creches públicas.

Cronograma: 01/03 a 14/06

27 - LIBRAS I

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 80h.

Destinado a: preferencialmente aos profissionais da rede municipal e das creches públicas que trabalhem com alunos surdos.

Cronograma: semanalmente às 2^{as} feiras, a partir do dia 28/02.

28 - LIBRAS II

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 80h.

Destinado a: professores da rede municipal que tenham cursado o Básico I.

Cronograma: semanalmente às 3^{as} feiras, a partir do dia 01/03.

EIXO 2: Currículo, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC

29 - GRUPO DE ESTUDOS DOS PROFESSORES DE INFORMÁTICA

Objetivo: discutir e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores nos laboratórios de informática da Rede Municipal.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nos laboratórios de informática das escolas da rede municipal.

Cronograma: 03/03 a 24/11

30 - PROINFO 40 – APRENDER A ENSINAR

Objetivo: contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, buscando familiarizá-los para a utilização significativa de recursos de computadores (sistema operacional Linux Educacional e softwares livres) e recursos da Internet.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais das escolas da rede municipal.

Cronograma:

-**Turma A: manhã**- cronograma a ser definido.

- **Turma B: tarde (14h às 17h):** 28/02 a 13/06.

31 – LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A EJA

Objetivo: Fomentar a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas nas salas de aula da EJA.

Carga horária: 40h

Destinado a: Profissionais que atuam na EJA

Cronograma: 2 encontros presenciais: 08/04 e 14/06

EIXO 3: Currículo e Gestão da Escola

Reunião de Diretores

Cronograma: 09/02 a 07/12

Reunião de Coordenadores Pedagógicos

Cronograma: 15/03 a 13/12.

Reunião das Coordenadoras das Creches

Cronograma: 09/02 a 07/12.

Reunião de diretores e coordenadores pedagógicos da EJA**Cronograma:** 17/02 a 08/12.**Reunião de Coordenadores Pedagógicos com a Supervisão da Diversidade****Cronograma:** 14/03 a 07/11**Reunião da Supervisão da Diversidade com os professores que atuam nas salas de recursos****Cronograma:** 29/03 a 29/11.**Encontro dos profissionais do projeto de aceleração****Cronograma:** 23/03 a 23/11.**CRONOGRAMA 2011 - 2º SEMESTRE****EIXO 1: Currículo e Práticas Pedagógicas***Currículo e Infância***1 - A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CONTINUIDADE)****Objetivo:** buscar, a partir das práticas desenvolvidas nas instituições, uma reflexão do trabalho desenvolvido, além de fundamentar a aplicação do currículo e a construção dos cadernos temáticos.**Carga horária:** 60h.**Destinado a:** coordenadoras das creches públicas, profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.**Cronograma:** 23/03 a 30/11.**2 - MUSICALIZAÇÃO (MÓDULO II)****Objetivo:** expressar-se musicalmente, conhecer e utilizar didaticamente os sons, desenvolver

habilidade vocal, entre outros.

Carga horária: 40h.**Destinado a:** profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.**Cronograma:** 11/08 a 01/12.*Currículo e Linguagem***3 - PRÓ-LETRAMENTO DE ALFABETIZAÇÃO**

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, através da reflexão em grupo pelos professores.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Cronograma: a partir de setembro, às segundas-feiras.

4 - ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE MUNICIPAL (CONTINUIDADE)

Objetivo: possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais da alfabetização.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: fevereiro a dezembro.

Turmas iniciantes: 3ª feiras e 4ª feiras e 5ª feiras

Turmas em continuidade: 3ª feiras e 5ª feiras

5 - DINAMIZAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA

Objetivo: discutir a literatura integrada ao trabalho na biblioteca, a importância da organização do espaço e do acervo, apresentando propostas de dinamização da leitura no cotidiano escolar.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam nas bibliotecas, salas de leitura e projetos de literatura.

Cronograma: 15/09 a 17/11.

6 – FORMAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA MESA ALFABETO

Objetivo: aprender a utilizar os equipamentos das Mesas Alfabeto e refletir sobre a sua utilização na escola.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e coordenadores pedagógicos.

Cronograma: agosto a setembro.

7- EXTRAPOLANDO A SALA DE AULA

Objetivo: proporcionar o aprofundamento teórico e a ação reflexiva dos profissionais do

Laboratório de Aprendizagem.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores da rede municipal que atuam nos laboratórios de aprendizagem.

Cronograma: 18/08 a 17/11.

Currículo e Matemática

8-USO DE JOGOS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA MATEMÁTICA (CONTINUIDADE)

Objetivo: discutir metodologias de utilização de jogos, brincadeiras, materiais matemáticos e estratégias de ação para desenvolver a linguagem matemática, raciocínio lógico e trabalhar estratégias de resolução de problemas.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: 02/08 a 04/10.

9 - PRÓ-LETRAMENTO DE MATEMÁTICA

Objetivo: melhorar a qualidade de aprendizagem da Matemática, através da reflexão em grupo pelos professores.

Carga horária: 120h.

Destinado a: profissionais que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cronograma: fevereiro a junho, às 2ª feiras.

Currículo e Ciências Naturais

10 - ASTRONOMIA NA SALA DE AULA (Curso de Extensão)

Objetivo: dar acesso ao conhecimento teórico através de atividades práticas, aumentar a disposição para observação dos fenômenos e efemérides astronômicas e da experimentação.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de Ciências e profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Cronograma: em agosto (16 encontros)

Horário: a ser definido e informado posteriormente

11- CONCEITOS DE ARTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA (GE Arte e Cultura)

Objetivo: ampliar e aprofundar o estudo da arte/educação, discutir questões práticas a partir do referencial teórico mais atualizado, analisando as especificidades de cada linguagem e suas interlocuções.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de arte, projetos de literatura e artes, projetos extracurriculares de artes visuais, artesanato, dança, contação de história, música e teatro.

Cronograma: 29/08 a 16/11.

Currículo, Cultura e Artes

12- DANÇA, EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Objetivo: investigar modos de conexão entre dança, experiência e educação, articulando teóricos variados à repertórios pessoais dos participantes.

Carga horária: 40h.

Destinado a: professores de dança, professores do Ensino Fundamental e demais interessados.

Cronograma: todas as 4ª feiras, a partir de 11/08.

13 - CORAL ENCANTO E CANTORIA

Objetivos: desenvolver a técnica do canto e a percepção musical; oportunizar momentos para a expressão da arte com apresentações públicas.

Carga horária: 60h.

Destinado a: profissionais das escolas e creches filantrópicas, conveniadas e municipais.

Cronograma: todas as sextas-feiras , a partir de 08/08.

14 - CAFÉ E CINEMA NO CENTRO

Objetivos: discutir temas relevantes para a educação através de filmes e debates.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal, creches públicas e demais interessados.

Mediação: mediadores serão convidados de acordo com a temática abordada no filme.

Cronograma: 25/08 a 24/11.

Currículo e Diversidade

15 - GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO

Objetivo: promover a formação de professores(as) e coordenadoras pedagógicas nas temáticas de gênero, sexualidade de forma a buscar a reflexão e aprofundamento nas temáticas propostas.

Carga horária: 60h: 40h presenciais + 20h em atividades não presenciais.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e nas creches públicas.

Cronograma: 17/08 a 22/11.

16 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Objetivo: oferecer formação aos profissionais para o trabalho nas salas multifuncionais.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que pretendem atuar no atendimento educacional especializado e demais interessados.

Cronograma: 09/08 a 22/11.

17 - EDUCAR NA DIVERSIDADE I E II

Objetivo: proporcionar aos professores a reflexão e possibilitar a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade presente na sala de aula (foco: deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e TGD).

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e nas creches públicas.

Cronograma: 11/08 a 24/11.

18 – BRAILLE (CONTINUIDADE)

Objetivo: capacitar professores e demais profissionais da Educação para atuarem com o sistema Braille junto aos alunos com deficiência visual – cegueira.

Carga horária: 40h

Destinado a: profissionais que atuam na Rede Municipal e creches públicas.

Cronograma: 01/03 a 14/06

19 - LIBRAS I (CONTINUIDADE)

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 80h.

Destinado a: preferencialmente aos profissionais da rede municipal e das creches públicas, que trabalham com alunos surdos.

Cronograma: semanalmente às 2ª feiras, a partir do dia 08/08.

20 - LIBRAS II (CONTINUIDADE)

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 80h.

Destinado a: professores da rede municipal que tenham cursado o Básico I

Cronograma: semanalmente às 3^{as} feiras, a partir do dia 16/08.

21 - LIBRAS II (CONTINUIDADE)

Objetivo: oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Carga horária: 80h.

Destinado a: professores articuladores da rede municipal que trabalham com o ensino de LIBRAS.

Cronograma: semanalmente às 3^a feiras, a partir do dia 16/08

EIXO 2: Currículo, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC

22 - GRUPO DE ESTUDOS DOS PROFESSORES DE INFORMÁTICA

Objetivo: discutir e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores nos laboratórios de informática da Rede Municipal

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais das escolas da Rede Municipal.

Cronograma: 25/08 a 24/11

23 - PROINFO 40 – APRENDER E ENSINAR

Objetivo: contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, buscando familiarizá-los com os recursos de computadores (sistema operacional Linux Educacional e softwares livres) e recursos da Internet, a fim de os utilizem significativamente.

Carga horária: 40h.

Destinado a: profissionais das escolas da Rede Municipal.

Cronograma: 25/08 a 24/11.

EIXO 3: Currículo e Gestão da Escola

Reunião de Diretores

Cronograma: 10/08 a 07/12

Reunião de Coordenadores Pedagógicos

Cronograma: 16/08 a 13/12.

Reunião das Coordenadoras de Creches

Cronograma: 10/08 a 07/12.

Reunião de Coordenadores Pedagógicos da EJA

Cronograma: 18/08 a 08/12.

Reunião de Coordenadores Pedagógicos com a Supervisão da Diversidade

Cronograma: 08/08 a 07/11

Reunião da Supervisão da Diversidade com os professores que atuam nas salas de recursos

Cronograma: 30/08 a 29/11.

Encontro dos profissionais do projeto de aceleração

Cronograma: 24/08 a 23/11.

***VIVÊNCIAS ARTÍSTICO-CULTURAIS (neste momento está desvinculada de um eixo específico)**

II Circuito de Leituras-22 a 26/08- as atividades serão desenvolvidas nas escolas participantes.

III Mostra Estudantil e VII Mostra Professor também faz arte-inscrições de 1º a 26/08.

II Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética-18 a 20/09.

OUTRAS AÇÕES

-Grupo de estudos das relações étnico-raciais.

-III Seminário do currículo.

-VI Seminário de Educação Inclusiva.

-II Encontro de africanidades.

-Seminário de Informática

-Formação PDE escola.

Formação em currículo para coordenadores pedagógicos e professores.

Revista Cadernos do Professor

Relação das edições registradas

- 1993 – 1ª, 2ª e 3ª edições
- 1994 – 4ª edição
- 1997 – 5ª edição
- 1998 – 7ª edição
- 1999 – 8ª edição
- 2000 – 10ª, 11ª e edição especial
- 2001 – 13ª edição
- 2003 – edição especial
- 2004 – 14ª edição e edição especial
- 2005 – 16ª edição
- 2006 – 17ª edição
- 2008 – 18ª edição
- 2009 – 19ª edição
- 2010 – 20ª edição
- 2011 – 21ª edição

Fonte: Biblioteca do Professor – Centro de Formação do Professor (CFP) – Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

ANEXO 5

DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO RELATÓRIO FINAL 2010

Observação: importante ressaltar que nos relatórios que se seguem não constam todos os registros feitos pelo Departamento de Políticas de Formação, mas apenas os eixos e cursos selecionados para esta pesquisa.

➤ Eixo III – Diversidade e Educação

❖ Educar na Diversidade I e II – Módulo I

Objetivos: Proporcionar aos professores a reflexão e possibilitar a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade presente na sala de aula (foco: deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e TGD).

Destinado a: Profissionais da rede municipal que cursaram Educar na Diversidade I e iniciantes.

Cronograma: 11/03, 18/03, 25/03, 15/04, 22/04, 29/04, 13/05, 20/05, 27/05, 10/06 e 24/06, nos horários de 08h às 11h ou 14h às 17h, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	19	07	26	0	06	32

❖ Educar na Diversidade I e II – Módulo II

Objetivos: Proporcionar aos professores a reflexão e possibilitar a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade presente na sala de aula (foco: deficiência auditiva, intelectual, visual, paralisia cerebral e TGD)

Destinado a: Profissionais da rede municipal que cursaram Educar na Diversidade I e iniciantes

Cronograma: 11/03, 18/03, 25/03, 15/04, 22/04, 29/04, 13/05, 20/05, 27/05, 10/06 e 24/06, nos horários de 8h às 11h ou 14h às 17h, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	21	09	30	0	5	35

Atendimento Educacional Especializado – AEE II – Módulo I

Objetivos: Oferecer formação aos profissionais para o trabalho nas salas multifuncionais.

Destinado a: Profissionais que cursaram o Atendimento Educacional Especializado I e Educar na Diversidade II.

Cronograma: Turma A - 3ª feira – 16/03, 30/03, 13/04, 27/04, 18/05, 25/05, 08/06 e 22/06 – de 14h às 17h.

Turma B - 4ª feira – 17/03, 24/03, 14/04, 28/04, 19/05, 26/05, 09/06 e

23/06 – de 8h às 11h, totalizando 40h, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	13	05	18	0	02	20

Atendimento Educacional Especializado – AEE II – Módulo II

Objetivos: Oferecer formação aos profissionais para o trabalho nas salas multifuncionais.

Destinado a: Profissionais que cursaram o Atendimento Educacional Especializado I e Educar na Diversidade II.

Cronograma: Turma A - 3ª feira – Turma B - 4ª feira – 10, 11 e 24/08, 14, 15, 21 e 22/09, 05, 06, 19 e 20/10, 09, 10, 23 e 24/11 e 01/12, nos horários de 8h às 11h ou 14h às 18h, totalizando 40 horas, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	11	03	14	0	0	14

LIBRAS I – Módulo I

Objetivos: Oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica

Destinado a: Preferencialmente aos profissionais da rede municipal e das creches públicas que trabalhem com alunos surdos.

Cronograma: 04/03, 11/03, 25/03, 08/04, 22/04, 29/04, 06/05, 13/05, 27/05, 03/06, 10/06 e 17/06

Horário: noite

Local: CFP

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	04	03	07	03	01	11

LIBRAS I – Mód. II

Objetivos: Oferecer aos profissionais da rede municipal e das creches públicas o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e sua utilização pedagógica.

Destinado a: Preferencialmente aos profissionais da rede municipal e das creches públicas que trabalhem com alunos surdos.

Cronograma: 05/08, 12/08, 26/08, 02/09, 23/09, 30/09, 07/10, 21/10, 28/10, 04/11, 11/11, 25/11 e 02/12, no horário de 18h às 21h horas, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	04	02	06	02	02	10

❖ LIBRAS II – Módulo I

Objetivos: Oferecer aos profissionais da rede municipal o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e a sua utilização pedagógica.

Destinado a: Professores da rede municipal que trabalham com o ensino de LIBRAS e que tenham cursado o Básico I.

Cronograma: Todas as 3^{as} feiras de 09/03 a 29/06, no horário de 8h às 11h, no Centro de Formação do Professor, totalizando 40 horas.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	02	07	09	0	0	09

LIBRAS II – Módulo II

Objetivos: Oferecer aos profissionais da rede municipal o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais e a sua utilização pedagógica.

Destinado a: Professores da rede municipal que trabalham com o ensino de LIBRAS e que tenham cursado o Básico I.

Cronograma: Todas as 3^{as} feiras de 09/03 a 29/06, no horário de 8h às 11h, no Centro de Formação do Professor, totalizando 40 horas.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	02	05	07	0	0	07

Grupo de estudos Relações raciais e de gênero, culturas e educação

Objetivos: Refletir sobre as ações e projetos pedagógicos voltados para o ensino da temática “história e cultura afro-brasileira e de gênero” desenvolvidas no cotidiano escolar, sob a base legal 10.639/03 e 11.645/08.

Destinado a: Profissionais da rede municipal.

Cronograma: 08/03, 12/04, 10/05, 14/06, 16/08, 13/09, 11/10 e 08/11

Horário: 14h às 18h.

Local: CFP

O grupo foi encerrado devido ao pequeno número de participantes (16 professores).

❖ Oficinas do Programa de Educação Afetivo-Sexual - PEAS

Objetivo: Proporcionar aos profissionais que atuam com crianças e adolescentes nas escolas municipais e UBS's, sensibilizando-os da proposta do programa.

Destinado a: Profissionais da rede municipal e da Secretaria de Saúde.

Cronograma: 11/03, 08/04, 13/05, 10/06, 12/08, 09/09, 14/10 e 11/11

Horário: 18h às 21h

Local: CFP

O grupo foi encerrado no primeiro semestre devido ao pequeno número de participantes. Foi iniciado com 26 professores, mas a frequência era de 8 a 9 professores.

Eixo IV – Cultura, Arte e Educação

Música na escola: Práticas e recursos – Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Inicial

Objetivos: Ampliar a vivência musical – pensar, apreciar e fazer.

Destinado a: Profissionais que atuam na Ed. Infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e profissionais das creches públicas.

Cronograma: 01/03 a 28/06, no horário de 18h30min às 20h30min, totalizando 40 horas, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	03	0	03	15	02	20

❖ Grupo de estudos: Dinamização da leitura na escola

Objetivos: Discutir a literatura integrada ao trabalho na biblioteca, a importância da organização do espaço e do acervo, apresentando propostas de dinamização da leitura no cotidiano escolar.

Destinado a: Profissionais que atuam nas bibliotecas, salas de leitura e projetos de Literatura.

Cronograma: 23/03, 19/04, 17/05, 21/06, 23/08, 20/09, 18/10 e 22/11, nos horários de 8h às 11h ou 14h às 17h, totalizando 40h, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participaram	27	05	32	0	0	32

Grupo de estudos: Arte e Cultura

Objetivos: Ampliar e aprofundar o estudo da arte/educação, discutir questões práticas a partir de referencial teórico mais atualizado, analisando as especificidades de cada linguagem e suas interlocuções.

Destinado a: Professores de Arte, projetos de Literatura e Arte, projetos extracurriculares de artes visuais, artesanato, dança, contação de história, música e teatro.

Cronograma: 15/03 – as demais datas serão acordadas.

Horário: 08h às 11h ou 14h às 17h.

Local: CFP

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	06	04	10	0	0	10

❖ Curso de Contação de histórias – 1º semestre

Objetivos: Utilizar a literatura oral e escrita na contação de histórias, como instrumento para a prática pedagógica do professor.

Destinado a: Profissionais que atuam nas bibliotecas, nas creches públicas e professores da rede municipal.

Cronograma: Todas as 4^{as} feiras de 03/03 a 26/06, no horário de 19h30min às 21h30min, no Centro de Formação do Professor.

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	09	02	11	12	0	24

Curso de Contação de histórias – 2º semestre

Objetivos: Utilizar a literatura oral e escrita na contação de histórias, como instrumento para a prática pedagógica do professor.

Destinado a: Profissionais que atuam nas bibliotecas, nas creches públicas e professores da rede municipal.

Cronograma: Todas as 4^{as} feiras.

Horário: 19h30min às 21h30min

Local: CFP

INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	10	05	15	01	0	16

Oficinas de sensibilização/criação em artes (artes visuais – dança – teatro – literatura)

Objetivos: Fortalecer o sentido da autoformação docente, colaborar na construção do conhecimento artístico e promover o reconhecimento das potencialidades criativas de seus/suas participantes; despertar através da leitura compartilhada, o interesse pelo texto literário.

Destinado a: Professores de todas as áreas e profissionais das creches públicas.

	Artes visuais	Dança	Teatro	Literatura
Cronograma:	03/03 a 26/05	08/03 a 24/05	03/03 a 25/05	01/03 a 17/05
Horário:	18:30 às 21:30	18:30 às 21:30	18:30 às 21:30	18:30 às 21:30
Local:	CCBM Atelier de cerâmica	CEM Sala de dança	Sede do GTMG/Cia Tralha Rua Barão de Santa Helena, 229 - Granbery	CFP Sala do Professor

ARTES VISUAIS						
INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	03	01	04	03	01	08
DANÇA						
INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	02	04	06	02	0	08
TEATRO						
INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	02	01	03	01	02	06
LITERATURA						
INSCRITOS	ESCOLAS			CRECHES	CONVENIADAS/ OUTROS	TOTAL
	EFET.	CONT.	TOTAL			
Participantes	02	01	03	07	01	11

Café e cinema no Centro

Objetivos: Discutir temas relevantes para a educação através de filmes e debates com autores.

Destinado a: Profissionais que atuam na rede municipal e creches públicas

Cronograma: 18/03, 15/04, 20/05, 17/06, 19/08, 16/09, 21/10 e 18/11, no horário de 18h30min às 21h30min.

Local: CFP

DATA	FILME	MEDIADOR	MÉDIA DE PARTICIPAÇÕES
18/03	Ensaio sobre a Cegueira	Geysa Silva	19
15/04	A voz do coração	Helen Barra	55
20/05	O menino do pijama listrado	Jader Janer	60
17/06	Narradores de Javé	Toninho Dutra	16
19/08	Toda criança é especial	Rachel Gomes Lau	43
23/09	Machuca	Cassiano Caon Amorim	22
28/10	A Língua das Mariposas	Graciele Fernandes Mattos	20
18/11	Preciosa	Marcos Adriano de Almeida	12

❖ Vivências artístico-culturais

Objetivos: Promover o contato com produções artísticas e culturais variadas e inovadoras a fim de que os docentes conheçam as muitas possibilidades de expressão, ampliando seu referencial estético.

Destinado a: Profissionais que atuam na rede municipal e creches públicas

Cronograma: Foi divulgado mensalmente para as escolas, através de e-mail e cartazes, bem como para o e-mail dos professores que participaram conosco.

Viagens realizadas:

- Março – **Fazendas do Ciclo do Café** – contamos com 40 profissionais de 31

escolas municipais, 09 S.E. e 01 da FUNALFA.

- Abril – **Rio de Janeiro ontem e hoje** – contamos com 41 profissionais de 28 escolas municipais, 12 da S.E. e 01 da FUNALFA.
- Maio – **Inhotim** – contamos com 46 profissionais de 38 escolas municipais, 02 dos NEACEs, 07 da S.E..
- Junho – **Ouro Preto e Mariana** – contamos com 41 profissionais de 28 escolas municipais, 10 da S.E., 02 dos NEACEs e 01 da FUNALFA.
- Agosto – **Paraty** – contamos com 39 profissionais de 32 escolas municipais e 07 da S.E..
- Outubro – **São Paulo** – contamos com 38 profissionais de 28 escolas municipais, 01 da FUNALFA, 01 da CESAMA e 08 da S.E..
- Novembro – **Belo Horizonte** – contamos com 24 profissionais de 20 escolas municipais e 04 da S.E..
- Novembro – **Rio de Janeiro** – contamos com 25 profissionais de 06 escolas municipais, 01 da FUNALFA, 16 educadores sociais do PROJÓVEM URBANO e 02 da S.E.

Participaram ao todo 293 profissionais nas 08 viagens promovidas, distribuídos por 54 escolas, CESAMA, FUNALFA e S.E.

❖ Corais – EnCanto e Cantoria

Objetivos: Desenvolver a técnica do canto e a percepção musical; oportunizar espaço para a expressão da arte com apresentações públicas.

Destinado a: Profissionais que atuam nas escolas municipais, secretaria municipal e creches públicas.

Cronograma: Todas as 6^{as} feiras de 05/03 a 26/11

Horário: Cantoria – 17h às 18h e EnCanto – 18h às 19h30min.

Local: CFP

34 pessoas participaram do Coral Encanto e 25 do Coral Cantoria, que tiveram ensaios e apresentações até o mês de outubro, devido à licença de estudos da Professora Helen.

Neste eixo foram convidados/contratados os professores abaixo relacionados para palestras com temas específicos:

Alexandre Guttierrez Mantini – Teatro – (40 h)

Andréa Senra Coutinho - oficina Artes Visuais - 4h -

Cassiano C. Amorim – Professor orientador conduzindo o grupo para a fazenda histórica/Vale do Paraíba – (6h)

Cassiano Caon Amorim - “Letramento Cultural” - (8 h)

Cassiano Caon Amorim – Professor orientador 2ª viagem Rio de Janeiro – 12h

Cassiano Caon Amorim – Professor orientador 3ª viagem Inhotim – 6h

Cassiano Caon Amorim - Professor orientador 4ª viagem Ouro Preto/Mariana - 12h

Cassiano Caon Amorim - Professor orientador 5ª viagem RJ

Cassiano Caon Amorim - Professor orientador 6ª viagem BH e Codisburgo

Cassiano Caon Amorim - Professor orientador 7ª viagem SP

Fernanda de Oliveira – Dança - (40 h)

Geysa Silva – Reflexão e debates sobre o filme “Ensaio sobre a cegueira” -(4h)

Iolanda Cristina dos Santos – Literatura - (40 h)

Laurenza M. Delgado - curso 40h "Contação de histórias II" - 20h

Laurenza Maria Delgado - “Contadores de histórias I” - (20 h)

Leila M. Mafra Martins - “Contadores de histórias I” - (20 h)

Leila M. Mafra Martins - curso 40h "Contação de histórias II" - 20h

Luciana Gruppelli Loponte - Palestra na VI Mostra Professor também faz arte, tema: Docência artista - 8h

Mônica Terr Mochdeci - “Música no cotidiano escolar”- (40 h)

Ricardo de Cristófar - Palestra na VI Mostra do Professor também faz arte, tema: Profissão: professor e artista - 4h

Shirley Ferreira Tristão - “Contadores de histórias I”- (40 h)

Shirley Ferreira Tristão - curso 40h "Contação de histórias II" - 40h

Vanda Lima Bellard Freire - “Música no Ensino Fundamental” - (8 h)

VI Mostra Professor Também faz Arte planejamento e realização da Mostra (divulgação, inscrições, recepção e devolução das obras, montagem da exposição, cerimônia de abertura (01/10) e noite especial (06/10); lista para certificados); inscrição do Projeto Professor Também Faz Arte na Convocatória Nacional de Projetos de Arte/Educação, Cultura e Cidadania (leitura do material e preparação/redação/digitação de relato para envio ao congresso) - **150 participantes.**

II Mostra Estudantil de Arte: planejamento, realização da Mostra (elaboração de edital e convite para as escolas; montagem da exposição e acompanhamento das apresentações de teatro, contação de história e música; avaliação) – **750 alunos participantes.**

PUBLICAÇÕES – Cadernos Para o Professor

2008-2009 Edição Especial: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: direito à diversidade

2009 Edição n. 19, ano XVI. Agosto.

2010 Edição Especial: ARTE

2010 Edição n. 20, ano XVII. Outubro.

2011 Edição Especial : LITERATUDO.

FAPEB

2009 15 projetos contemplados

2010 16 projetos contemplados

2011 16 projetos contemplados

CURRÍCULO

- Organização do I e II Seminário sobre Currículo da Rede Municipal.
- Organização do I Mini Seminário do Currículo para os coordenadores da Rede Municipal.
- Atuação nas comissões por área para elaboração de proposta curricular para a Rede.
- Participação em reuniões semanais para elaboração e discussão do proposta;
- Preparação dos documentos e materiais utilizados;
- Revisão e organização do documento
- Compilação de resultados das avaliações dos Seminários;
- Divulgação dos documentos preliminares nas escolas.

- Acompanhamento do grupo de discussões no II Seminário sobre currículo.
- Compilação de dados das avaliações dos Seminários sobre currículo.

DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO RELATÓRIO FINAL 2011

EIXO 1: Currículos e Práticas Pedagógicas

Currículo, Cultura e Artes

11- Grupo de Estudos Artístico-Culturais: Foi desenvolvido em parceria pelo DPF e DEAP, com um encontro inicial, envolvendo as diferentes áreas e depois encontros específicos por áreas.

Participantes	30
---------------	----

12- Dança/Educação: o curso organizado com carga horária de 40h, era destinado a profissionais da rede municipal interessados em discutir a questão da dança no processo educativo. O curso foi oferecido no CCBM.

Participantes	19
---------------	----

13-Musicalização, Coral Cantoria e Coral Em Canto: foram atividades coordenadas e desenvolvidas pelo DPF, através da professora Hellen Barra. Ofereceu iniciação musical com instrumentos para professores da rede e atendeu os profissionais da escola e da Secretaria de Educação através dos respectivos corais.

- Coral Encanto: 23 participantes
- Coral Cantoria: 20 participantes
- Musicalização I e II : 19 participantes.

14- Café com Cinema: organizado pelo DPF com mediação de pesquisadores convidados de acordo com a temática abordada no filme.

Participantes	Aproximadamente, 63 por sessão.
---------------	---------------------------------

15- O Teatro nas Práticas Pedagógicas

Participantes	18
----------------------	----

16- Vivências Artístico-culturais: viagens temáticas

Participantes	180
---------------	-----

Currículo e Diversidade

17- Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual na Educação: desenvolvido para promover a formação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicas nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, com vistas a mudanças de pensamentos e atitudes frente a essas temáticas.

Participantes	34
---------------	----

18- Atendimento Educacional Especializado: foi coordenado e desenvolvido pelo DEAP (Supervisão de Atenção à Educação na diversidade). Ligado ao programa do MEC.

Participantes	18
---------------	----

19- Educar na diversidade I e II: foi coordenado e desenvolvido pelo DEAP (Supervisão de Atenção à Educação na diversidade).

Participantes	101
---------------	-----

20- BRAILLE: foi coordenado e desenvolvido pelo DEAP (Supervisão de Atenção à Educação na diversidade- NEACE).

Participantes	8
---------------	---

21- LIBRAS I: Foi coordenado e desenvolvido pelo DEAP (Supervisão de Atenção à Educação na diversidade – NEACE).

Participantes	12
---------------	----

22- LIBRAS II: Foi coordenado e desenvolvido pelo DEAP (Supervisão de Atenção à Educação na diversidade – NEACE). Destinado aos profissionais que tinham cursado LIBRAS I.

Participantes	10
---------------	----

23- LIBRAS II: Foi coordenado e desenvolvido pelo DEAP (Supervisão de Atenção à Educação na diversidade – NEACE). Articuladores.

Participantes	5
---------------	---

24- I Seminário Infâncias: gênero, sexualidade e diversidade na educação

Participantes	172
---------------	-----

Outras ações desenvolvidas pelo DPF/SE:

- **LITERATUDO/** Circuito de Leituras: o projeto foi desenvolvido nas escolas. Houve inscrição de 68 escolas para o Circuito de Leituras, mas essa foi a única ação não concretizada, devido à greve. Não houve intercâmbio de escolas, mas as apresentações foram realizadas internamente.
- **III Mostra Estudantil de Arte** : realizada de 30 de setembro a 23 de outubro, contou com a participação de 15 escolas municipais e o IMEPP, totalizando o envolvimento de 982 alunos da Educação Infantil e Fundamental que apresentaram trabalhos orientados por 32 professores (15 – artes visuais e artesanato, 2 – audiovisual, 6 – dança, 4 música, 5 – teatro e contação de histórias).
- **VII Mostra Professor Também Faz Arte:** realizada de 29 de setembro a 21 de outubro, contou com a participação de 93 professores (30 - artes visuais, 2 - dança, 12 - literatura, 43 - música, 4 - teatro e contação de história, 2 – audiovisual), e público estimado em 200 pessoas na abertura e 500 visitantes ao longo da Mostra.
- **III Ciclo de Palestras – Docência e Experiência Estética**
 - 18/10: apresentação do Grupo Os Tapetes Contadores de Histórias (RJ) “O mundo de fora pertence ao mundo de dentro”
Palestra: *Velhos e novos saberes - o uso de práticas “femininas” na arte contemporânea e as possibilidades de aplicação destas linguagens na sala de aula*, com a Dra. Rosana Paulino (SP)
 - 19/10: performance da Cia Ekilíbrio “Intervenções no espaço”
Palestra: *Presença da música em escolas municipais de Juiz de Fora: analisando a prática de professores generalistas*, com Prof. Me. Helen Barra (SEJF)
 - 20/10: apresentação dos Corais Em Canto e Cantoria
Palestra: *Música ou músico na escola?* , com a Prof. Me. Adriana Didier (UFRJ)

Houve participação total de 181 professores, incluindo docentes da rede municipal e estudantes das seguintes faculdades e colégio: FAGED/UFJF, IAD/UFJF, Pedagogia/Granbery, Pedagogia/ISECC, Instituto Estadual de Educação.
- **I Encontro Africanidades / Seminário da Diversidade:** organização e coordenação geral do evento realizado nos dias 12 e 13 de maio de 2011. Contou com a participação de 125 professoras, sendo 97 da rede municipal, 15 da rede estadual; as demais vagas foram preenchidas por representantes de movimentos sociais e alunos do curso de especialização e professores do NEAB/UFJF.

- **Ciranda das Artes:** promoção de encontros de 12 artistas com alunos da rede municipal. Foram visitadas 17 escolas envolvendo 1.997 alunos.
- **CORAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS:** acompanhamento dos agendamentos de apresentações (inclusive viagens)/ entrega dos vales-transportes / recebimento dos relatórios mensais.
- **CONCULT** – participação nas reuniões do Conselho Municipal de Cultura.
- **“Projeto Escola Vai ao Cinema” (parceria com a FUNALFA) :** agendamento e acompanhamento das escolas nas sessões no Cinema Palace (outubro a dezembro).